DOCUMENT RESUME

ED 207 249 EA 014 112

AUTHOR	Haddad, Wadi D.; And Others
TITLE	Educacion: Documento de Politica Sectorial. Terecra Edicion. (Education: Sector Policy Paper. Third Edition.)
INSTITUTION	World Bank, Washington, D. C.
PUB DATE	Apr 80
NOTE	167p.; Figures and tables may reproduce poorly. For same document in other languages, see ED 193 769, EA 014 110-111.
AVAILABLE FROM	World Bank, 1818 H St., N.W., Washington, DC 20433 (single copy free).
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Costs; Developing Nations; *Economic Development; Educational Administration; *Educational Development; Educational Finance; *Education Work Relationship; *Efficiency; Elementary Secondary Education; Employment Opportunities; *Equal Education; Foreign Countries; *Literacy; Postsecondary Education; Tables (Data); Vocational Education
IDENTIFIERS	*World Bank

ABSTRACT

The present paper updates the World Bank's interpretations of education development and outlines a policy framework for lending for education. After chapters on the relationship between education and development and on the state of education development, the paper devotes a chapter to each of five issues: the expansion and equalization of educational opportunities, the internal efficiency of education systems, the relationship between education and work, the administration and management of education systems, and the costs and finance of education. Subsequent chapters examine external aid to education, review the World Bank's policies and program in lending, and consider the future policies and program of the bank. The policy framework of the bank is outlined in five principles that reflect the five issues discussed earlier. Extensive tables are appended. (IRT)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

EDUCACION

Documento de política sectorial

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

Tercera edición
abril de 1980

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

P.C. Muncie

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Banco Mundial
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433, U.S.A.

EDUCACION Documento de política sectorial
abril de 1980

El presente documento se preparó para su presentación a los Directores Ejecutivos del Banco Mundial. El documento original en inglés, titulado *Education Sector Policy Paper,* fue redactado por el señor Wadi D. Haddad, en colaboración con los señores Aklilu Habte, Mats Hultin y otros miembros del Departamento de Educación del Banco. El señor Emmanuel D'Silva se encargó de su edición. La versión española fue preparada por la Sección de Traducciones al Español de la División de Servicios Lingüísticos del Banco.

EDUCACION

Indice

Página

Introducción 7

Capítulo 1: Relación entre educación y desarrollo 13

Capítulo 2: El estado del desarrollo educacional 18
- Objetivos de la educación y distintas modalidades 18
- Desarrollo educacional cuantitativo 19
- Desarrollo cualitativo de la educación 21
- Principales problemas que enfrenta el desarrollo educacional .. 24

Capítulo 3: Ampliación y equiparación de las oportunidades educacionales 26
- Carácter y alcance del tema 26
- Mejoramiento de las oportunidades educacionales 29

Capítulo 4: Eficiencia interna de los sistemas educacionales ... 34
- Naturaleza y alcance del problema 34
- Eficiencia de la educación 37
- Eficiencia cuantitativa 43
- Combinación de la eficiencia cuantitativa y la eficiencia del aprendizaje 46

Capítulo 5: Educación y trabajo 47
- Naturaleza y alcance del problema 47
- Eficiencia externa de la educación en el sector moderno 48
- Adquisición de destrezas en el sector urbano no estructurado .. 54
- Eficiencia de la educación y la capacitación para el desarrollo rural 56

Capítulo 6: Administración y gestión de los sistemas educativos 60
- Naturaleza y alcance del tema 60
- Capacidad de gestión, planeamiento e investigación 62

Capítulo 7: Costos y financiamiento 75
- Naturaleza y alcance del tema 75
- Financiamiento de la educación 79

Capítulo 8: Ayuda externa para la educación 82
- Fuentes y corrientes de ayuda para la educación 83
- Finalidad de la ayuda para la educación 83
- Distribución geográfica de la ayuda para el sector de educación 85
- Problemas relativos a la ayuda externa para el sector de educación 86

Capítulo 9: Examen de la política y programas del Banco Mundial relativos al financiamiento del sector de educación 88
Evolución de las políticas, 1963–78 88
El programa crediticio del Banco 89
Evaluación de la ayuda prestada por el Banco al sector de educación 92

Capítulo 10: Políticas y programas del Banco en el futuro 98
Objetivos de la asistencia del Banco Mundial para la educación 98
El programa crediticio y las operaciones del Banco 107
Conclusiones 110

Cuadros del texto

1. Relación insumo-producto de los estudiantes de 54 países en desarrollo 1970–75 34
2. Usos de la radio en la educación formal 41
3. Gastos públicos para educación como porcentaje del PNB y del presupuesto nacional, 1970–74 75
4. Distribución de los gastos públicos para educación, 1973–75 76
5. Asistencia bilateral oficial de los países de la OCDE/CAD en forma de asistencia técnica, 1969 y 1975 84
6. Distribución geográfica de la ayuda proveniente de la OCDE/CAD y bancos de desarrollo, 1969–76 86
7. Distribución de los préstamos y créditos para educación, 1963–83 91
8. Promedio anual del financiamiento para educación y capacitación del Banco Mundial, 1970–83 108

Gráficos del texto

1. Tasas de matrícula de los niños de 6 a 11 años de edad de diferentes grupos de ingresos, 1960–85 20
2. Tasas de supervivencia educativa de las cohortes de 1965 y 1970, por grupos de ingresos 35
3. Costos unitarios por nivel de educación, 1975 77
4. Costos unitarios como porcentaje del PNB per cápita, 1970–73 78
5. Gastos públicos para educación por estudiante, 1960–75 79
6. Ayuda externa para la educación 82
7. La educación en fotografías 67–74
8. Tasas netas de matrícula en los niveles primario y secundario en el mundo, 1977 164

Anexos

1. Países en desarrollo seleccionados agrupados según el ingreso per cápita 114
2. Magnitud de las matrículas y aumentos anuales en los países en desarrollo y desarrollados, por nivel de ingreso, 1960–75 116
3. Coeficientes de matrícula en países en desarrollo y desarrollados por nivel de educación, 1960–1975 118
4. Número de niños entre 6 y 11 años de edad matriculados y fuera de la escuela, por países agrupados según el nivel de ingresos, 1960–75 120
5. Porcentaje de plazas en la escuela primaria ocupadas por alumnos con más edad de la requerida, 1965 y 1975 120
6. Relaciones profesor-alumnos en los países en desarrollo agrupados según el PNB per cápita y el nivel de educación, 1960–75 121
7. Tasas netas de matrícula en los países en desarrollo, por grupos de edades y sexo, 1975 y 1977 122
8. Tasas brutas de matrícula correspondientes al primer año de estudios, como porcentajes del número total de niños de seis años de edad, por país y por sexo, 1966 y 1976 128
9. Tasas de repetición en países seleccionados, 1970–76 130
10. Tasas de supervivencia educativa de la cohorte de estudiantes en 1970 en países seleccionados 132
11. Financiamiento del Banco Mundial para educación y capacitación, 1963–69 y 1970–78 134
12. Financiamiento del Banco Mundial para educación y capacitación como componente de préstamos a otros sectores 134
13. Resultados de los estudios que relacionan la escolaridad primaria y las tasas netas de rentabilidad social en países seleccionados 135
14. Distribución porcentual de los gastos para educación, por niveles, 1975 136
15. Resultados de los estudios que relacionan la escolaridad con la productividad agrícola 138
16. Porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas, por país y nivel, 1965 y 1975 139
17. Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79 141
18. Bibliografía 160

Introducción

La política crediticia del Banco Mundial[1] en materia de educación ha evolucionado gradualmente desde 1962, año en que se aprobó el primer proyecto de educación. De 1963 a 1970, la política se formuló a través de memorandos del Presidente del Banco y el financiamiento se limitó en general a componentes físicos y a los campos de la educación que satisfacían más directamente las necesidades de recursos humanos, tal como se las percibía en aquel tiempo. En 1971 se publicó un primer documento detallado de política educacional, en el que se recomendaba un estudio sistemático de la totalidad del sector de educación en un país como requisito para el suministro de financiamiento, y se sugería una amplia ayuda a la educación. En 1974 se publicó un segundo documento de política sectorial para reflejar la ampliación de las políticas del Banco con respecto al desarrollo. En él se destacaron cuatro principios rectores de la asistencia a la educación, a saber: el suministro de una educación básica mínima, la satisfacción de necesidades cruciales de recursos humanos, la eficiencia y la equidad.

El presente documento actualiza la interpretación del Banco sobre lo que constituye el desarrollo de la educación y esboza un marco de referencia de la política de financiamiento para educación. El documento se divide en dos partes principales: la primera trata de los problemas y tendencias del desarrollo de la educación (Capítulos 1–7), y la segunda describe las políticas y programas del Banco en materia de financiamiento para educación, tanto en el pasado como en el futuro (Capítulos 9 y 10), dentro del contexto de la asistencia externa global a la educación (Capítulo 8).

★

Desde 1962 hasta junio de 1979, la actuación del Banco en el sector de educación se tradujo en 192 proyectos educacionales en 81 países, la mayoría de los cuales se generaron en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) a través de un Programa de Cooperación que se inició en 1964. Estos proyectos abarcan prácticamente todos los subsectores de la educación, y su diversidad y énfasis cambiante reflejan la evolución de las políticas del Banco. Un análisis histórico del programa crediticio muestra un aumento de la asistencia a la educación primaria, un mayor hincapié en la educación técnica a expensas de los planes de estudio de carácter general y diversificado, y un menor apoyo a la educación agrícola formal. Los gastos para la construcción de instalaciones físicas siguen constituyendo el desembolso principal, aunque el notable incremento de la asistencia técnica revela un nuevo énfasis en los aspectos sustantivos de los proyectos de educación. Ha habido

[1]Todas las referencias que se hacen al Banco Mundial en este documento comprenden al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y a la Asociación Internacional de Fomento (AIF). El ejercicio económico de estas instituciones va del 1 de julio al 30 de junio. Todas las cantidades de dinero se expresan en dólares de los Estados Unidos.

también un crecimiento apreciable del financiamiento para capacitación relacionada con proyectos sectoriales, y en forma creciente se han incluido componentes de educación en los proyectos de desarrollo urbano y rural.

Durante las últimas dos décadas, los países en desarrollo han alcanzado un apreciable progreso en el campo de la educación. El Banco ha contribuido a estimular mejoras educacionales, a modificar los métodos tradicionales y a elevar la capacidad de administración local, y ha sido una importante fuente de financiamiento para edificios y equipo. Las tasas de matrícula en todos los niveles se han incrementado a un ritmo sin precedentes. La brecha de escolarización (la diferencia entre la población en edad escolar y la matrícula real) en el nivel primario se ha reducido en los países de ingresos medianos con una renta per cápita superior a $521 (a precios de 1975), aunque no en los países de niveles de ingreso más bajos. La matrícula en la educación superior ha aumentado a un ritmo más veloz que en la secundaria, la que a su vez ha crecido con más rapidez que la matrícula de la primaria. La misma pauta se observa en los países desarrollados, si bien las tasas de matrícula en los niveles secundario y terciario de las naciones en desarrollo son todavía muy inferiores a las de los países desarrollados. Es posible que en algunos casos la inversión en los niveles más altos de la educación haya crecido demasiado rápidamente y a expensas de algunas otras necesidades de la sociedad. Los nuevos conceptos del desarrollo en el decenio de 1970 y una creciente preocupación por la equidad entre los gobiernos han hecho que se modifique la orientación del desarrollo educativo en favor de una democratización de la distribución de los servicios de educación, especialmente en los niveles de menores ingresos.

Los esfuerzos iniciales en pro del desarrollo educativo durante el decenio de 1960 se encaminaron a la expansión de la matrícula, más bien que a modificar el carácter de la educación. Sin embargo, surgieron ciertas tendencias: la afirmación de la autosuficiencia y de la identidad nacional, conceptos más amplios del desarrollo y una creciente preocupación por la capacidad del sistema para hacer frente a las demandas que se le imponían. En los planes de desarrollo educativo de fines del decenio de 1960 y principios del de 1970 se hizo hincapié en los objetivos cualitativos—la equidad social, el fomento de la enseñanza de las ciencias, el ajuste del contenido de la educación en relación con las necesidades nacionales y el fortalecimiento de la capacidad del país para la administración y la investigación en el campo educativo.

Como consecuencia de ello, los sistemas educacionales tienen una estructura mejor y han extendido su alcance a sectores que anteriormente no estaban atendidos. También se han realizado serios intentos por mejorar la eficiencia cuantitativa y la calidad de los sistemas educacionales y por hacerlos más pertinentes para la forma de vida y la cultura del lugar en cuestión y las distintas necesidades de la población de las diversas regiones de un país. Muchos países en desarrollo, en un esfuerzo por incrementar el ajuste de sus sistemas educacionales, están reactivando sus diversos idiomas nacionales y

utilizándolos en los primeros años de escolaridad formal. Además, se ha fortalecido la administración de la educación y muchos países han establecido entidades de planificación, investigación y desarrollo para hacer frente a la creciente complejidad del sector.

A pesar de estos notables logros—y en cierta medida a causa de ellos—la educación sigue enfrentando una serie de problemas que complican el ulterior desarrollo.

• No obstante haber aumentado apreciablemente las tasas de escolaridad y alfabetización durante los dos últimos decenios, cerca de un tercio de los niños de los países en desarrollo en edad de asistir a la escuela primaria no están matriculados en el sistema escolar. Tan sólo un tercio de los que pertenecen al grupo de 12 a 17 años y un 9% de los incluidos en el de 18 a 23 años están escolarizados. Estas tasas de matrícula son muy inferiores a las correspondientes de los países desarrollados. Aún más, alrededor de un tercio de la población adulta es analfabeta. A menos que se acelere el ritmo de expansión de las oportunidades educacionales, el total de niños que no asisten a la escuela aumentará apreciablemente durante el próximo decenio.

• La ineficiencia de los sistemas educacionales hace que tanto el número de alumnos que asisten a la escuela como la calidad de la enseñanza que éstos reciben sean inferiores a lo que permitirían los fondos disponibles. La ineficiencia cuantitativa se refleja en elevadas tasas de deserción y repetición, bajas relaciones alumnos-profesor y subutilización de las instalaciones físicas. Por ejemplo, sólo la mitad de todos los que ingresan a la escuela primaria llegan al cuarto grado y los que repiten ocupan de 15% al 20% de las plazas. Además, la calidad del aprendizaje es baja en función de los insumos educacionales y los logros de los estudiantes.

• La relación entre educación y trabajo, que constituye la esencia del problema de la eficiencia de un sistema educacional, se ve afectada por cuatro problemas principales: 1) la mayoría de los países en desarrollo enfrenta una escasez de personal técnico y administrativo para sostener el crecimiento económico, y en los casos en que dichos recursos humanos calificados son inadecuados, suelen también faltar las entidades que puedan proporcionar capacitación; 2) tal situación puede coexistir con el desempleo entre los egresados del sistema escolar, debido a que el tipo de educación impartida no siempre corresponde a las oportunidades de empleo que ofrece la economía; 3) a menudo se considera que la educación formal es un pasaporte para el empleo en el sector moderno y que la educación en cada nivel es, en general, una preparación para el siguiente, de modo que en muchos casos los estudiantes reciben una educación que supera las exigencias de los empleos disponibles, y 4) las diferencias entre el ambiente educacional y el ambiente de trabajo hacen que con frecuencia los alumnos no estén preparados para sus ulteriores experiencias laborales.

• La expansión sin precedentes de los sistemas educacionales durante los últimos 25 años ha impuesto grandes exigencias a los administradores y gestores de la educación. Pese a los esfuerzos realizados para hacer frente a estas exigencias, la creación en el ámbito

nacional de capacidad analítica, administrativa y de gestión va a la zaga del aumento de las dimensiones y complejidad de la tarea educacional. Muchos sistemas adolecen de deficientes procedimientos administrativos y de una distribución poco clara de las responsabilidades en materia de adopción de decisiones entre los organismos que se ocupan de la educación y la capacitación, o entre autoridades locales, grupos comunitarios y escuelas. Además, la planificación de la educación, que generalmente se realiza a nivel del gobierno central, se ha limitado en grado excesivo a la expansión cuantitativa o al establecimiento de objetivos. No se ha valorado en la forma debida la necesidad de investigar y experimentar, y los conocimientos disponibles en la mayoría de los países en desarrollo constituyen una base insuficiente para la planificación y la adopción de decisiones en cuanto a políticas educativas.

• Las medidas destinadas a ampliar y mejorar la calidad de los sistemas educacionales se ven limitadas a menudo por la insuficiencia de recursos financieros. Aunque, en promedio, los gastos públicos de los países en desarrollo para el sector de educación han aumentado constantemente como porcentajes tanto del producto nacional bruto (PNB) como del presupuesto nacional durante los dos últimos decenios, estos porcentajes han disminuido en muchos países. Los países en desarrollo invierten mucho menos por estudiante que los desarrollados, y las diferencias en costos unitarios entre los países más pobres y los más ricos son cada vez mayores. Además, se considera que el nivel actual de la ayuda externa para educación es insuficiente para satisfacer las necesidades de los países en desarrollo. Aunque tal ayuda externa, en forma de donaciones, préstamos y créditos, ascendió a $2.800 millones en 1975, sólo cubrió el 9% de los presupuestos totales de educación de los países en desarrollo. Por otra parte, el incremento anual de la ayuda ha sido neutralizado por la inflación, en particular en la esfera de la asistencia técnica, y la multiplicidad de organismos donantes ha llevado a la duplicación de esfuerzos y ha ocasionado dificultades relacionadas con la capacidad de los beneficiarios para seleccionar programas adecuados. Si los sistemas educacionales continúan creciendo al ritmo actual y en las mismas condiciones estructurales y administrativas, la mayoría de los países de ingresos bajos y medianos necesitáran fondos muy superiores a su capacidad financiera.

El presente documento contiene un capítulo dedicado a cada uno de estos cinco problemas (Capítulos 3–7), describe el alcance y magnitud de cada uno y sugiere un conjunto de estrategias y políticas pertinentes.

★

El Banco Mundial, consciente de las persistentes necesidades descritas en los párrafos precedentes, continuará en el futuro vivamente interesado por la educación general y la capacitación en campos específicos. El Banco proporcionará asistencia a sus países miembros en desarrollo en el inmenso proceso de dar formación a sus recursos humanos, en la implantación de cambios en los sistemas educativos y

la ampliación de estos sistemas y en la creación de la capacidad técnica y la obtención de la experiencia que les permitan ser verdaderamente autosuficientes. Al otorgar financiamiento para educación, el Banco tratará de promover el desarrollo educacional de acuerdo con los siguientes principios generales:

1. Deberá impartirse educación básica a todos los niños y adultos tan pronto como lo permitan las condiciones existentes y los recursos disponibles. A largo plazo, deberá crearse un amplio sistema de educación formal y no formal en todos los niveles.
2. A fin de incrementar la productividad y fomentar la equidad social, deberán desplegarse esfuerzos para brindar oportunidades de educación sin hacer distinciones por razón de sexo, origen étnico o condición social o económica.
3. Los sistemas educativos deberán tratar de lograr la máxima eficacia interna a través de la administración, la asignación y el empleo de los recursos disponibles de forma de lograr el mejoramiento tanto cuantitativo como cualitativo de la educación.
4. La educación deberá guardar relación con el trabajo y el medio, de modo que contribuya a mejorar, cuantitativa y cualitativamente, los conocimientos y las destrezas necesarias para desempeñar las funciones económicas, sociales y de otra índole relacionadas con el desarrollo.
5. A fin de satisfacer los objetivos mencionados, los países en desarrollo deberán fortalecer y mantener su capacidad institucional para diseñar, analizar, administrar y evaluar programas de educación y capacitación.

Estos cinco principios, que se analizan en el Capítulo 10, constituyen el marco de política dentro del cual el Banco tratará de fomentar, en diversas formas, la consecución de objetivos de desarrollo que respondan a las necesidades de sus prestatarios. En sus esfuerzos por alcanzar las metas que persigue mediante el financiamiento que proporciona para educación, el Banco utilizará distintos enfoques adaptados a la diversidad de condiciones existentes en los países en desarrollo. En los países de bajos ingresos se hará hincapié en la educación básica de bajo costo y la capacitación rural, así como en un apoyo selectivo al mejoramiento de las destrezas adquiridas. En los países de ingresos medianos, donde ya es bastante amplio el acceso a la enseñanza primaria, se subrayará el desarrollo de aptitudes que correspondan a economías cada vez más complejas, el mejoramiento de la calidad y la equidad en el nivel primario y el fomento de la educación secundaria y superior. Respecto del financiamiento que se otorgue a todos los países, se insistirá en la importancia de la eficiencia interna y se exigirá la adopción de medidas para mejorarla como condición para el apoyo de ulteriores esfuerzos encaminados a ampliar el sistema. De modo similar, en todos los países se hará hincapié en el mejoramiento de las capacidades de administración y de planificación, en tanto que en los países de ingresos medianos se subrayará más el desarrollo de aptitudes analíticas. Contra este trasfondo, las prioridades en cuanto al financiamiento para educación en cada uno de los países se determinarán en base a conversaciones con los prestatarios sobre la política a

seguir. Podrán también prepararse estrategias generales para determinar la combinación de distintas regiones y tipos de asistencia en el caso de grupos de países que tienen características, problemas y niveles de desarrollo similares, como los de la región del Sahel y los de América Latina.

★

Este documento se basa en medida considerable en la experiencia del Banco Mundial durante casi dos decenios de operaciones, de actividades de evaluación e investigación y de reflexión, así como en el informe de octubre de 1978 del Grupo de Asesores Externos sobre Cuestiones de Educación, que evaluó las actividades pasadas y presentes del Banco en el sector de la educación y formuló recomendaciones para las operaciones futuras en este sector. Además, el Banco procuró obtener información e ideas de los medios profesionales a través de contactos personales, informes de investigación, documentos y seminarios sobre la situación actual de la educación, así como de otros organismos interesados en la educación y el desarrollo, principalmente la Unesco, que además de participar en las deliberaciones de política, proporcionó generosamente la mayor parte de los datos estadísticos. Los diversos proyectos de este documento se hicieron circular ampliamente dentro y fuera del Banco con el objeto de que se formularan observaciones sobre el mismo, y se realizaron seminarios especiales en siete países en desarrollo y en dos países desarrollados para intercambiar puntos de vista acerca de su contenido. Aún más, el documento fue examinado en tres conferencias internacionales que contaron con amplia participación en escala mundial. En suma, el documento fue objeto de intercambio de opiniones con y funcionarios que tienen a su cargo la adopción de decisiones en gobiernos nacionales, universidades, instituciones de investigación, organismos internacionales y otras entidades. A todos agradecemos su generosidad por habernos brindado su tiempo, esfuerzos y sugerencias.

Capítulo 1: Relación entre educación y desarrollo

Desde hace tiempo se reconoce que la educación es un elemento fundamental en el proceso de desarrollo. Cuando los países en desarrollo iniciaron la campaña por promover su desarrollo económico y social hace casi tres decenios, se consideró a la educación como un medio no sólo de elevar la conciencia política y social, sino también de incrementar el número de trabajadores calificados y de elevar el nivel de los recursos humanos capacitados. Estos beneficios, junto con los que evidentemente derivaban los individuos de la educación, estimularon un crecimiento sin precedentes de la matrícula en el nivel primario y la realización de cuantiosas inversiones en educación en los niveles secundario y universitario. A pesar de los considerables progresos alcanzados durante el decenio de 1950, el crecimiento de la educación no logró una distribución más equitativa del ingreso y de los servicios sociales, ni un equilibrio entre la capacidad productiva del sistema educacional y la capacidad de absorción del mercado laboral.

El decenio de 1960 fue testigo de cambios profundos en la percepción del proceso de desarrollo. A medida que los países en desarrollo comenzaron a concentrarse en la ampliación del "sector moderno" en todos los aspectos de sus economías mediante la incorporación de los procesos industriales del siglo XX, se hizo evidente que el sector moderno absorbía una parte desproporcionada del escaso capital disponible, en tanto que se descuidaban indebidamente las posibilidades de las empresas tradicionales más pequeñas, o en ocasiones se obstaculizaban indirectamente. Puesto que las inversiones en el sector moderno tendieron a acumularse en las zonas urbanas, alentaron la migración de las zonas rurales hacia las ciudades y, en algunos casos, exacerbaron el desempleo urbano. El sector moderno no pudo absorber a esas personas a un ritmo proporcional al del movimiento migratorio. Muy pronto se hizo evidente que el "crecimiento económico nacional", por sí mismo, era insuficiente para mejorar la situación de los pobres en forma rápida y eficaz.

A fines del decenio de 1960 era obvia la necesidad de ampliar la definición de "desarrollo" más allá del estrecho concepto de la producción económica. En 1970, la Asamblea General de las Naciones Unidas resolvió que "puesto que la finalidad del desarrollo es dar a todos mayores oportunidades de una vida mejor, es imprescindible... ampliar y mejorar los medios de educación, sanidad, nutrición, vivienda y asistencia social y salvaguardar el medio".[1] Este enfoque del desarrollo está dirigido a mejorar el bienestar de los seres humanos, fundamentalmente proporcionándoles los bienes y servicios necesarios para eliminar las manifestaciones de pobreza, tales como la des-

[1]Naciones Unidas. *Resoluciones adoptadas por la Asamblea General durante su vigésimo quinto período de sesiones, 15 de septiembre–17 de diciembre de 1970*. Suplemento No. 28. (Nueva York, Naciones Unidas, 1971) pág. 45.

nutrición, la enfermedad, el analfabetismo y la miseria. Sin embargo, estos esfuerzos no se consideran como un servicio social para los marginados, sino que constituyen más bien el núcleo de un esfuerzo nacional de desarrollo global. El desarrollo de los recursos humanos no sólo ayuda a mitigar la pobreza, sino que también contribuye apreciablemente al crecimiento de la productividad y el ingreso nacionales.

El Presidente del Banco Mundial, Sr. Robert S. McNamara, destacó esta preocupación en el discurso que pronunció ante la Junta de Gobernadores, en Nairobi, en 1973.[2] Dijo el Sr. McNamara en esa oportunidad: "Los beneficios del crecimiento [económico] no llegan a los pobres en una forma equitativa. Y éstos a su vez no hacen una aportación significativa a ese proceso." Añadió que no era conveniente concentrarse en el sector moderno con la esperanza de que los beneficios de su elevada tasa de crecimiento se fueran filtrando hacia los pobres de las zonas rurales. Deberían tomarse medidas que beneficiasen más directamente a los segmentos más pobres de la población, en especial a los de las zonas rurales. En consecuencia, se amplió la preocupación por el crecimiento en el sentido de incluir las metas de distribución del ingreso y de satisfacción de las necesidades básicas de todos los integrantes de la sociedad. En las Reuniones Anuales de 1977 del Banco y del Fondo Monetario Internacional, celebradas en Washington, el Sr. McNamara describió las características de las necesidades básicas que han de satisfacerse para poder superar la pobreza—específicamente, alimentos con valor nutritivo suficiente, vivienda y vestido, educación, agua potable y atención de la salud.

Este amplio enfoque del desarrollo destaca la importancia de la educación en tres aspectos relacionados entre sí:

• *Como necesidad humana básica.* Los seres humanos necesitan educación para adquirir una base amplia de conocimientos, actitudes, valores y destrezas sobre la cual puedan fundamentar su vida futura, aun cuando no reciban instrucción formal ulterior. La educación proporciona a todos el potencial de aprender para poder aprovechar nuevas oportunidades, para ajustarse a los cambios sociales y culturales y para participar en las actividades políticas, culturales y sociales. A medida que las sociedades se desarrollan, la educación se convierte en una condición necesaria de la capacidad del individuo para identificarse con la cultura de su medio.

• *Como medio de satisfacer otras necesidades básicas.* La educación ejerce influencia en el acceso a la satisfacción de otras necesidades básicas—nutrición adecuada, agua potable, salud, vivienda—y está a su vez influida por tal acceso. La reducción de las enfermedades gastrointestinales y parasíticas, por ejemplo, que puede alcanzarse contando con educación, agua potable y programas de salud, aumenta considerablemente la nutrición que es posible obtener de una determinada cantidad de alimentos. A la inversa, las mejoras que se hagan en la nutrición, especialmente de los niños, acrecientan significativamente

[2]Robert S. McNamara. *Discurso ante la Junta de Gobernadores, Nairobi, 1973.* (Washington: Banco Mundial, 1973), pags. 10 y 15.

su capacidad de aprendizaje, los beneficios generales que derivan de la educación, y, en última instancia, su productividad e ingresos. De modo que, si bien el agua potable puede ejercer una contribución importante para lograr una mejor salud, el que así suceda depende de la educación y la capacidad de comprensión de sus usuarios.

• *Como actividad que sustenta y acelera el desarrollo global.* La educación desempeña varias funciones. En primer lugar, prepara y forma personal calificado en todos los niveles para ocuparse de la gestión del capital, la tecnología, los servicios y la gestión de cada sector de la economía. La experiencia ha demostrado repetidamente que los proyectos de desarrollo no se ejecutan bien a menos que la inversión de capital y la transferencia de tecnología vayan acompañadas de conocimientos y destrezas adecuadas. Los estudios han demostrado también que el rendimiento económico de las inversiones en educación parece ser superior en la mayoría de los casos al rendimiento de otros tipos de inversiones y que los países en desarrollo obtienen mejores rendimientos que los desarrollados. En segundo lugar, con personal capacitado, metodologías avanzadas y estructuras institucionales, la educación facilita el avance del conocimiento en los campos teóricos y aplicados. En tercer lugar, a medida que aumenta la preocupación por salvaguardar el medio ambiente, por la conservación, por el uso de la energía y por alcanzar un equilibrio entre la población y los recursos naturales, cabe esperar que la educación eleve la conciencia de las personas y proporcione conocimientos, aptitudes y recursos humanos calificados para enfrentar los problemas ambientales. En cuarto lugar, el rápido crecimiento económico, el avance tecnológico y el cambio social transforman la relación entre el individuo y la sociedad y pueden destruir los soportes tradicionales que han proporcionado el marco social para el individuo. La capacidad de las personas para identificarse con su cultura cambiante y poder desempeñar funciones constructivas en la sociedad depende en gran medida de la aportación de la educación en términos de autocomprensión, un mejor conocimiento de las opciones que la sociedad tiene a su disposición y una visión crítica de la cultura.

★

Sin embargo, lo que la educación puede hacer está limitado, entre otras cosas, por el orden económico prevaleciente, el poder político y la estructura social. La educación es ciertamente más eficaz en los casos en que están en juego simultáneamente diversas políticas y programas relacionados entre sí que alientan el mejoramiento social y económico. Pero la experiencia de los países en desarrollo durante las tres últimas décadas indica que cuando no hay un proceso de cambio social políticamente planeado, la educación no actúa necesariamente como agente para mantener o reforzar el statu quo. Por el contrario, las actividades educacionales debidamente difundidas provocan y facilitan el cambio de las condiciones sociopolíticas prevalecientes, al proporcionar a quienes están desfavorecidos en otros aspectos un cierto grado de movilidad social y económica para superar las barreras tradicionales. Con una mayor comprensión de la actuación y

derechos políticos, estas personas pueden desempeñar una función activa en la organización de las fuerzas que impulsan el cambio en la comunidad y la nación.

En consecuencia, debe considerarse a la educación no solamente como un "sector" del desarrollo, paralelo, por ejemplo, a la agricultura o la industria, sino como un elemento de gran alcance que debe integrarse—horizontal y verticalmente—en todos los esfuerzos en pro del desarrollo. En su reunión de 1978, la Conferencia General de la Unesco afirmó que "dada la complejidad misma de los problemas que debe contribuir a resolver, la educación se debe concebir con una perspectiva interdisciplinaria, como factor de un desarrollo multidimensional cuyo agente y fin sea el hombre".[3] El concepto de educación como elemento de gran alcance tiene diversas repercusiones. En primer lugar, la educación debe abarcar una amplia gama de actividades, tanto en su contenido como en su forma. El contenido puede ir desde el conocimiento básico hasta la investigación avanzada, y desde la capacitación en destrezas para la vida hasta especializaciones de producción altamente refinadas. En cuanto a la forma, la educación puede variar desde los tipos más generales de educación formal hasta las clases más específicas de enseñanza no formal, y desde los niveles más simples de alfabetización y aritmética elemental hasta las especialidades más avanzadas de posgrado.

En segundo lugar, para alcanzar los objetivos de desarrollo la educación general es tan esencial como la capacitación en destrezas específicas. Estudios realizados recientemente han demostrado la existencia de una triple relación positiva entre la educación primaria, la extensión agrícola y la productividad del agro, así como de una relación inversa entre el tamaño de la familia y el nivel de la educación de ambos padres, o el de la madre. Esta relación, sin embargo, no se manifestó en los países con el nivel más bajo de alfabetización femenina. Más ampliamente, el carácter complementario de la educación general y la capacitación en diversas destrezas está relacionado esencialmente con los rápidos cambios que tienen lugar en los países en desarrollo. En un mundo semejante, es menester contar con una combinación de educación general y capacitación en destrezas específicas para que las personas puedan adaptarse al cambio y tomar parte en él en forma constructiva.

En tercer lugar, las inversiones en educación y capacitación deben equilibrarse con las inversiones en otros campos, de manera que los estudiantes puedan participar en tareas productivas dentro de una economía en crecimiento.

En cuarto lugar, la equidad en la educación y el desarrollo económico nacional son mutuamente compatibles. Por ejemplo, un mayor número de oportunidades de educación en las zonas rurales fomenta la equidad y contribuye al mismo tiempo a una adopción más rápida de métodos agrícolas mejorados, al desarrollo de la industria y a la elevación de los ingresos en dichas zonas. De manera similar, las

[3]Unesco. *Actas de la Conferencia General, 20a Reunión*, París, 1978, Volumen 1, *Resoluciones*. (París: Unesco, 1978), pág. 23.

mayores oportunidades educacionales para la mujer impulsan la equidad y promueven el desarrollo. La contribución potencial a la fuerza de trabajo de las mujeres que han recibido instrucción y capacitación y la importancia de su educación para el mejoramiento del bienestar y la planificación de la familia son factores que todavía se subestiman en el ámbito del desarrollo nacional.

Capítulo 2: El estado del desarrollo educacional

Objetivos de la educación y distintas modalidades

La polifacética función evolutiva de la educación en el proceso de desarrollo destaca la necesidad que cada país tiene de un conjunto más flexible y amplio de mecanismos en cuanto a educación y capacitación. Tal conjunto de mecanismos debe tener la diversidad suficiente para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes, pero debe ser también suficientemente unificado a fin de evitar que se encauce a ciertos grupos hacia opciones de aprendizaje que constituyen callejones sin salida o que son innecesariamente inferiores. Muchos países todavía no han podido alcanzar este ideal. En realidad, hasta hace muy poco tiempo incluso se lo consideraba como un objetivo indeseable. No obstante, en razón de la reciente expansión de las prioridades y sistemas educacionales, se están llevando a cabo esfuerzos conscientes para hacer que la educación responda más a las necesidades de las sociedades cambiantes. Por otra parte, se ofrecen oportunidades más amplias de educación y capacitación que constituyen una "segunda oportunidad" para quienes nunca fueron a la escuela o necesitan una educación o capacitación específica adicional en el campo de su respectiva formación.

Dentro de esta perspectiva, las distintas modalidades de educación—formal, no formal e informal—se conciben hoy en día no como posibles alternativas sino como actividades complementarias dentro de un sistema único. La educación formal—el sistema educativo institucionalizado, organizado por grados y con una estructura jerárquica, que comprende los niveles primario, secundario y terciario—es la más prominente de las modalidades de educación. La educación informal—a saber, el proceso no organizado, que dura toda la vida y a través del cual todas la personas adquieren conocimientos, destrezas y enfoques mediante la experiencia y el contacto con otros—proporciona una base importante, pero no puede funcionar como sustituto de la educación y capacitación formales y no formales. La educación no formal—es decir la actividad organizada y sistemática de aprendizaje que se lleva a cabo fuera del sistema formal—no es una alternativa del sistema educacional ni un atajo para la rápida educación de una población. La educación y la capacitación no formales proporcionan más bien una segunda oportunidad de aprendizaje para aquellos que no recibieron escolaridad formal, habilitan a los grupos de población pobre tanto urbanos como rurales, dentro del marco de programas de "desarrollo integrado", para adquirir conocimientos, actitudes y destrezas útiles y permiten llevar a cabo un amplio conjunto de actividades de aprendizaje directamente relacionadas con el trabajo. En el momento presente, el diseño y ejecución de programas destinados a satisfacer tales objetivos constituyen un desafío en razón de la diversidad de las necesidades existentes y de la relativa escasez de experiencia a la que puede acudirse.

Desarrollo educacional cuantitativo

Todos los gobiernos han reconocido que tienen la responsabilidad de proporcionar educación básica a sus habitantes tan pronto como sea posible. Con algunas excepciones, el sistema de educación formal, que comprende de tres a nueve años, es el medio escogido para proporcionar dicha educación básica a la población en edad escolar. Un período de seis años de escuela primaria continúa siendo la norma más ampliamente aceptada, aun cuando algunos de los países más pobres han reducido recientemente el número de años, en tanto que determinados países en desarrollo de ingresos medianos altos y de ingresos más elevados lo han extendido.

El número de alumnos matriculados en la escuela primaria en los países en desarrollo se elevó de cerca de 117 millones en 1960 a más de 236 millones en 1975. De modo similar, las tasas medias de matrícula en el nivel primario aumentaron para los países comprendidos en todas las categorías de ingresos per cápita, pero la tasa de incremento declinó en cada período quinquenal (véanse los Anexos 1, 2 y 3). Aunque la expansión educacional en el nivel primario dio lugar a una reducción de la brecha de escolarización—es decir, la diferencia entre la población de edad escolar y la matrícula real—en los países comprendidos en las dos categorías de ingresos más elevados, no tuvo el mismo efecto en los países de niveles de ingresos más bajos. De este modo, el número total de niños no matriculados en la escuela ha aumentado (véase el Anexo 4). Estos problemas se ponen más de relieve cuando se consideran las proyecciones para 1985 (véase el Gráfico 1).

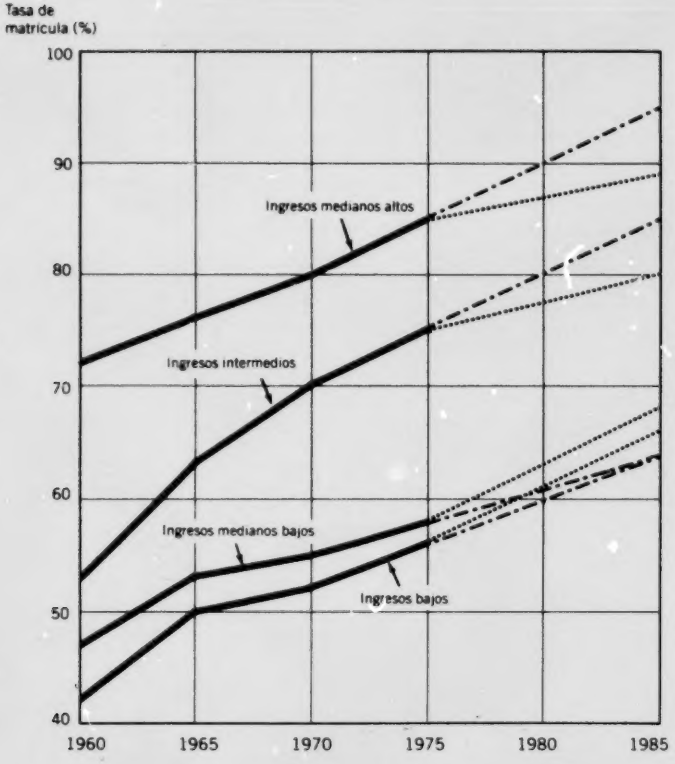
A fin de mantener una brecha de escolarización constante, es decir, para que el número de niños de 6 a 11 años de edad no matriculados en la escuela no aumente por encima del nivel de 1975, los países de ingresos más bajos deben alcanzar una tasa de matrícula del 66% para el grupo comprendido entre dichas edades, mientras que los países de ingresos medianos bajos deben alcanzar una tasa del 68%. Si en estos países la matrícula continúa creciendo al ritmo registrado entre 1970 y 1975, no podrán alcanzarse estas modestas metas. Para los países de ingresos medianos (más de $521 per cápita a precios de 1975), el mantenimiento de las tasas de crecimiento de 1970–75 hará que disminuya la brecha de escolarización y que se registren, respectivamente, tasas de matrícula de 80% y 89% en 1985.

Es evidente que en los casos en que no se ha alcanzado todavía la educación primaria universal[1] hay demandas competitivas respecto de los recursos entre, a saber, 1) aumentar el número de años y mejorar la calidad de la educación ofrecida a los que ya están matriculados, y 2) ampliar la matrícula escolar de nivel primario; la competencia, en otras palabras, tiene lugar entre la distribución vertical y la distribución horizontal de los servicios. En los países en desarrollo, la matrícula en la educación superior se ha ampliado a un ritmo más

[1]La expresión "educación primaria universal" se refiere a una situación en la cual todos los niños de 6 a 11 años de edad están matriculados en la escuela.

Gráfico 1

Tasas de matrícula de los niños de 6 a 11 años de edad de diferentes grupos de ingresos, 1960–85[1]



---------- Las proyecciones suponen una brecha de escolarización constante igual a la de 1975

— — — Las proyecciones se basan en una tasa de crecimiento igual a la alcanzada durante el período 1970–75

[1] Véanse las definiciones de los grupos de ingresos en el Anexo 1.

rápido que en la secundaria, y en ésta, a su vez, se ha expandido más velozmente que en el nivel primario (véase el Anexo 2). Las tasas más elevadas de crecimiento de la matrícula obedecen, en parte, a las bajas tasas iniciales de matrícula en los niveles secundario y terciario. De modo significativo, este orden jerárquico de las tasas de crecimiento

por nivel de educación es similar a las tendencias de crecimiento que se registran en los países desarrollados, aunque las tasas de matrícula en los niveles secundario y terciario en los países en desarrollo están todavía muy por debajo de las correspondientes a los países desarrollados (véase el Anexo 3). Cabe todavía preguntarse si en algunos casos las inversiones en los niveles más elevados de la educación se han efectuado a un ritmo demasiado rápido, quizás a expensas de la atención de otras necesidades de la sociedad, y si las presiones ejercidas durante el decenio de 1960 por los grupos más activos e influyentes de la sociedad para obtener más educación de nivel superior subvencionada con fondos públicos han tenido efectos tanto negativos como positivos. En cualquier caso, el decenio de 1970 ha sido testigo de nuevos conceptos del desarrollo y de un creciente espíritu igualitario entre los gobiernos que favorecen la democratización de la distribución de la educación, especialmente en los niveles más bajos.

A pesar de la importancia que los gobiernos atribuyen al suministro de oportunidades educacionales y de la conciencia que tienen de la creciente función política de la educación, en muchos países un elevado porcentaje de niños está matriculado en escuelas privadas. Los datos sobre la educación privada son incompletos a causa de la dificultad de recolectar información y de las diversas definiciones de las instituciones privadas. Sin embargo, los datos disponibles indican que se registró una ligera disminución de la proporción de matrícula en las escuelas privadas, tanto en el nivel primario como en el secundario general, entre 1965 y 1975. Pero en 1975 en al menos cinco países la proporción de estudiantes matriculados en escuelas primarias privadas era del 50% o más, y en 14 países del 25% o más (véase el Anexo 16). De modo similar, la proporción de matrícula en escuelas secundarias privadas representaba el 50% o más en siete países y el 25% o más en 28 países. Existe también una marcada variación entre las distintas regiones. Si bien la importancia de la educación privada en las regiones de América Latina y Africa es grande y sólo disminuye ligeramente, en las regiones de Asia y de Europa, Oriente Medio y Norte de Africa es relativamente pequeña y disminuye más rápidamente.

Desarrollo cualitativo de la educación

Los planes y programas educacionales de los países en desarrollo durante el decenio de 1960 estuvieron orientados al aumento de la matrícula más bien que al cambio del carácter de la educación. Aunque los países recientemente independizados comenzaron a reemplazar en sus planes de estudio los elementos extranjeros con otros de contenido vinculado a su cultura y condiciones nacionales, estos cambios no alteraron en grado apreciable otros aspectos de los sistemas educacionales, tales como la estructura de los ciclos, el idioma de instrucción, los calendarios escolares y las técnicas docentes y de exámenes.

Sin embargo, durante el decenio de 1960 surgieron determinadas tendencias, a saber, una vigorosa afirmación de la autosuficiencia y la identidad nacional, conceptos más amplios del desarrollo y una preo-

cupación acerca de la capacidad de los sistemas educacionales para satisfacer las demandas crecientes de educación. En los planes de desarrollo educacional preparados a fines del decenio de 1960 y comienzos del de 1970 se destacaron los objetivos cualitativos. Un examen de más de 35 de tales planes de 17 países reveló preocupación con respecto a lo siguiente: 1) equidad social, 2) desarrollo de la enseñanza de ciencias, 3) mejoramiento de la eficiencia interna y externa del sistema escolar[1], 4) pertinencia de la educación respecto de las necesidades nacionales—por ejemplo, mediante la producción de textos didácticos adecuados, la revisión de los planes de estudio, la reforma de la estructura educacional y la orientación de las universidades hacia la investigación de problemas locales—, y 5) fortalecimiento de la capacidad nacional de administración e investigación en la esfera de la educación.

Las nuevas tendencias ejercieron una influencia dominante en tres campos: "pertinencia" de la educación, uso del idioma e institucionalización del desarrollo educacional. El concepto de la pertinencia se derivó de la función que incumbe a la educación de identificar y sostener las tradiciones históricas, culturales y religiosas de un país y satisfacer las necesidades de éste como entidad moderna y cambiante. Así, la cuestión de la pertinencia involucra un proceso de replanteamiento de los principios esenciales de la educación para afirmar su "carácter nacional" en el sentido de "autenticidad y modernidad", elementos que se consideran "una combinación eficaz para rechazar, al nivel tanto de instituciones como de contenido, los modelos importados y las fórmulas ya hechas"[2]. El concepto de pertinencia corresponde no solamente a la relación entre la vida y la cultura nacionales y el mundo exterior, sino también a las necesidades educacionales de segmentos de población diferentes dentro de un país, especialmente diversos grupos étnicos, habitantes de las zonas rurales, mujeres y trabajadores migratorios.

La reactivación de los idiomas nacionales figura entre los esfuerzos realizados para mejorar la pertinencia de la educación en los países donde los idiomas extranjeros han sido el medio utilizado para impartir instrucción. Resulta fácil comprender que este tema es delicado desde un punto de vista político y cultural. Pero en muchos países se han iniciado ya programas de investigación y reforma de los planes de estudio a fin de reintegrar los idiomas autóctonos a los sistemas educacionales. En ciertos países, como en el caso de Malí, se han creado oficinas de idiomas y literatura encargadas de coordinar las actividades en materia de política lingüística, alfabetización y planes de estudio. En otros, tales como Egipto, se ha brindado apoyo a los esfuerzos básicos para generar un vocabulario técnico en el idioma nacional en campos especializados. Sin embargo, la importancia conferida a los idiomas autóctonos puede determinar una disminución de

[1]La expresión "eficiencia externa" se refiere a la repercusión de la educación sobre los acontecimientos económicos y sociales de la comunidad en su conjunto.

[2]Resolución adoptada en la Conferencia de Ministros Africanos de Educación en Lagos, Nigeria, en 1976.

las oportunidades de los individuos para recibir educación adicional y una limitación del acceso de grupos o países específicos al acervo internacional de conocimientos.

Muchos países en desarrollo están impulsando el uso de los idiomas nativos en los primeros años de la educación formal porque la alfabetización es más fácil de adquirir en el idioma que ya hablan los educandos. Sin embargo, no existen pruebas concluyentes de que para los educandos ya alfabetizados en su idioma materno sea más fácil aprender un segundo idioma. En realidad, los estudios realizados parecen indicar que no es probable que la alfabetización en un segundo idioma tenga éxito sin una capacitación oral previa en ese nuevo idioma. Al mismo tiempo, los programas bilingües no parecen retardar el adelanto de los niños en su idioma nativo. En la alfabetización de adultos, la instrucción suele impartirse en el idioma nativo, ya que por lo general no se persigue como meta el aprendizaje de un segundo idioma. En algunos casos en que no puede adquirirse la alfabetización en un idioma de uso común resulta necesario el empleo de medios orales y visuales.

Se han planteado problemas en relación con los persistentes intentos de utilizar idiomas nativos. En muchos países, debido a las combinaciones de idiomas de uso internacional, regional y local ha resultado difícil establecer una política en materia de idiomas que sea clara y viable. El conflicto no se presenta solamente entre idiomas nacionales y extranjeros, sino también entre el idioma nacional y otros idiomas locales. En los niveles más elevados de la educación formal y en la capacitación de técnicos y profesionales es difícil la adopción de los idiomas locales aun en los casos en que se los usa en escala nacional. En el nivel secundario, por ejemplo, la dependencia que existía en el pasado respecto de libros y profesores extranjeros, facilitados con frecuencia a través de programas de asistencia exterior, ha obstaculizado el cambio al idioma nacional. En la educación superior, la dependencia respecto de fuentes externas de conocimientos, capacitación avanzada y un flujo continuo de investigaciones da lugar a dificultades adicionales.

Muchos países en desarrollo han establecido entidades de planificación, investigación y desarrollo, por lo general con el apoyo de organismos internacionales, a fin de dar carácter nacional al sistema educativo, dotarlo de pertinencia y hacer frente a su creciente complejidad. Lamentablemente, muchas de estas entidades han sufrido los efectos desfavorables de la carencia de personal capacitado, la ausencia de planes nacionales de desarrollo y de datos básicos, la insuficiente competencia y compromiso con su labor de los organismos ejecutores y la falta de un consenso, en diversos niveles, con respecto a las políticas y programas educacionales. Sin embargo, en años recientes se han realizado esfuerzos para lograr un amplio consenso nacional sobre las pautas para el desarrollo educacional. Por ejemplo, en 1969 se creó en Filipinas una comisión presidencial a la que encargó el examen del estado de la educación y su pertinencia en relación con las metas del desarrollo, así como la formulación de pautas para el desarrollo educacional. En la Costa de Marfil se

emprendió, con considerable participación en escala nacional, un examen de amplio alcance del sistema educacional. El Comité Nacional sobre Objetivos y Políticas Educacionales de Kenya, el Comité de Reforma Educativa del Perú, el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educacional de Líbano e instituciones similares de otros países, han llevado a cabo exámenes de esa índole.

Es evidente que ha aumentado el deseo de introducir mejoras en la calidad de la educación, pero subsisten graves problemas que se oponen a la implantación de innovaciones. Se espera que durante los próximos decenios se realicen esfuerzos de significación para hacer que los sistemas educacionales sean genuinamente pertinentes. Entre las medidas previstas cabe mencionar el diseño de nuevos programas y planes de estudio, la producción y distribución de mejores materiales didácticos, la capacitación de profesores en nuevas modalidades de educación, el uso de idiomas nativos siempre que sea posible y, como punto más importante, el desarrollo de una capacidad nacional para el análisis, diseño y administración de un sistema educativo.

Principales problemas que enfrenta el desarrollo educacional

A partir del decenio de 1950 se ha logrado un progreso apreciable en el desarrollo educacional: la matrícula se ha incrementado a un ritmo sin precedente, se han formado cuadros directivos a nivel local y los sistemas e instituciones educacionales se han estructurado mejor y han extendido su alcance a zonas que anteriormente estaban desatendidas. A pesar de estos logros impresionantes, y en cierta medida a causa de ellos, la educación continúa enfrentando problemas que complican su desarrollo ulterior. Primero, un vasto número de personas carece todavía de educación básica: 250 millones de niños y 600 millones de adultos sólo han tenido un acceso limitado a la educación formal, o no han tenido acceso alguno. El problema de la "explosión del alumnado" crece a medida que se incrementa la proporción de jóvenes en la población del mundo en desarrollo y la demanda de educación supera a los recursos materiales existentes. Por otra parte, la distribución de las oportunidades educacionales dentro de los países es desigual. Segundo, debido a la ineficiencia, tanto el número de estudiantes que asisten a la escuela como la calidad de la educación que reciben están muy por debajo de lo que podrían permitir los recursos financieros disponibles. A consecuencia de ello, solamente la mitad de los que ingresan a la escuela primaria llegan al cuarto grado, los alumnos que repiten cursos ocupan el 15% al 20% de las plazas escolares y los logros académicos registran niveles muy inferiores a los deseados. Tercero, hay una forma de ineficiencia externa que reviste caracteres graves, ya que un gran porcentaje de los que egresan de las escuelas, tanto graduados como no graduados, no encuentran empleo adecuado. Cuarto, la capacidad de administración del sector educacional y el alcance de la investigación continua sobre educación no guardan proporción con la complejidad y la importancia vital de este campo. Mucho se espera de la educación, que tiene complejas raíces en varias disciplinas científicas y técnicas, cada cual con su

propio acervo de conocimientos. Pero en los países en desarrollo, la base y la capacidad de análisis y experimentación sobre educación son inadecuadas en comparación con lo que ocurre en la mayoría de los otros campos. La experiencia ha demostrado que, a menos que los sistemas educacionales estén bien administrados y orientados hacia la investigación, se volverán obsoletos y antieconómicos y carecerán de pertinencia con respecto a las cambiantes necesidades nacionales. Finalmente, las políticas y programas de ampliación y mejoramiento de estos sistemas están limitados por la insuficiencia de los recursos que se destinan a ellos.

Estos cinco problemas principales se examinan con mayor detalle en los Capítulos 3 a 7, en los que se analiza el alcance y magnitud de cada tema y se sugiere un conjunto de estrategias y políticas conexas.

Capítulo 3: Ampliación y equiparación de las oportunidades educacionales

Carácter y alcance del tema

En diciembre de 1948, las Naciones Unidas adoptaron la Declaración Universal de Derechos Humanos, en cuyo Artículo 26 se declara: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental... La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos"[1]. Tres decenios más tarde, este objetivo está lejos de haberse alcanzado. En los países en desarrollo, menos del 65% de los niños comprendidos entre los 6 y 11 años de edad se encuentran matriculados en la escuela y tan sólo cerca de la mitad de ellos llegan al cuarto grado. Las tasas de matrícula de los grupos de edad de 12 a 17 años y de 18 a 23 años son de un 38% y un 9%, respectivamente. La situación varía apreciablemente entre regiones y países (véase el Anexo 7).

Si persistieran las tendencias observadas entre 1960 y 1975, las tasas de matrícula en los países en desarrollo en 1985—de acuerdo a las proyecciones formuladas por la Unesco—serán del 68% para el grupo de edad de 6 a 11 años, del 42% para el grupo de edad de 12 a 17, y del 12% para el de 18 a 23 años. Además, continuarán las disparidades en cuanto a la matrícula entre países y regiones. Por ejemplo, solamente siete de los 24 países latinoamericanos, con el 18% de la población de la región, tendrán matriculados en la escuela menos del 80% de los integrantes de sus respectivos grupos de edad de 6 a 11 años. Por otra parte, 28 de los 46 países africanos, que representan el 77% de la población de la región, y 14 de los 27 países asiáticos, con el 88% de la población regional, se situarán por debajo de este nivel de matrícula. Aún más, la población de jóvenes no matriculada en la escuela en los países en desarrollo aumentará en cerca de 30 millones. Para mantener la actual tasa de matrícula en el nivel primario, frente al apremiante crecimiento de la población, la matrícula deberá aumentar en alrededor del 30% entre 1975 y 1985.

El suministro de educación básica al grupo de la población adulta fijado como objetivo—definido aquí como el comprendido entre los 15 y 45 años de edad—es igualmente inadecuado. Mientras el porcentaje de los adultos que son analfabetos en los países en desarrollo declinó del 44% al 32% entre 1950 y 1975, la cifra absoluta sigue en aumento constante; de 544 millones, cifra registrada en 1970, había alcanzado la de 600 millones en 1978 y no se espera que esta tendencia se invierta apreciablemente antes del año 2000. Durante los decenios de 1950 y 1960, más de 100 países apoyaron programas generales de

[1]Naciones Unidas. *Recopilación de Instrumentos Internacionales de las Naciones Unidas*. Nueva York, 1967.

alfabetización de adultos. Estos programas se han ofrecido con frecuencia como una segunda opción frente a la enseñanza primaria, pero por lo común se empleó en ellos a los profesores del nivel primario. Ya que estos programas rara vez demostraron ser eficaces, la Unesco inició a fines del decenio de 1960 un programa funcional (vinculado al trabajo) sobre una base experimental, con un enfoque más selectivo y específico. Los proyectos comprendidos en este programa no se dirigieron a grandes grupos, pero aun en calidad de proyectos piloto generalmente no tuvieron éxito.

Por otra parte, se observa que dentro de los países existe una desigualdad de oportunidades educacionales basada en el sexo, en la condición socioeconómica y en diferentes antecedentes regionales, rurales, urbanos y, en ocasiones, étnicos. Entre todas las disparidades, ninguna tiene un efecto más desfavorable en el desarrollo que la basada en el sexo. Si el mayor de los obstáculos para el mejoramiento de las condiciones generales de vida es el continuo crecimiento de la población, y si la condición social, económica y educacional de la mujer pesa significativamente en los niveles de fecundidad, es obvio que las oportunidades de educación para la mujer revisten una importancia crucial. Los datos totales de 1977 con respecto a los países en desarrollo como grupo revelan grandes disparidades entre la matrícula masculina y femenina en comparación con la paridad que prácticamente se observa en los países desarrollados (véase el Anexo 7). En tanto que la tasa de matrícula de los niños de 6 a 11 años de edad era del 72% en los países en desarrollo, en el caso de las niñas era solamente del 56%. De modo similar, las tasas de matrícula de niños y niñas de 12 a 17 años de edad eran del 42% y el 32%, respectivamente; las correspondientes a las edades de 18 a 23 años eran del 11% y el 6%, respectivamente. Dentro de estos promedios, hay grupos regionales y países individuales en que la participación femenina es aún menor. Por ejemplo, en 1976, de todos los matriculados en el primer grado, el porcentaje de niñas era del 16% en Afganistán, del 22% en Nepal, del 29% en Chad y del 34% en Pakistán (datos derivados del Anexo 8).

Las repercusiones que tienen sobre la matrícula otros factores tales como las diferencias regionales, la ubicación urbana o rural, la condición socioeconómica y ocasionalmente los antecedentes étnicos, no siempre pueden distinguirse con claridad, ya que tienden a coexistir. Pero las condiciones que se observan comúnmente en el mundo en desarrollo pueden ilustrarse con unos pocos ejemplos. En 1971, la tasa nacional media de matrícula en las zonas urbanas del Brasil era del 92%, en tanto que la de la población rural era solamente del 52%. En 1974, las tasas de matrícula de los seis estados septentrionales de Nigeria, de acuerdo a estimaciones preliminares, eran del 14% en el nivel primario y del 2% en el secundario, en tanto que en los restantes estados, colectivamente, las tasas eran del 76% en el nivel primario y del 6% en el nivel secundario. En 1971, Indonesia tenía una tasa nacional bruta de matrícula del 80% en el nivel primario y del 18% en los seis años del nivel secundario. Sin embargo, una distribución detallada por niveles de edad correspondientes muestra una brecha de un 15% entre los niños de las zonas rurales y las urbanas en el

primer grado de la escuela primaria, brecha que aumenta a un 40% en el último año del nivel secundario.

Los esfuerzos para ampliar y equiparar las oportunidades educacionales se enfrentan con numerosos obstáculos, de los cuales el más obvio y frecuente es la falta de recursos—no solamente financieros, sino también materiales y humanos. En segundo lugar, las condiciones geográficas y demográficas—grandes distancias, baja densidad de población, dureza del medio, comunicaciones deficientes—hacen que la construcción de escuelas, el suministro de textos y equipo y la dotación de profesores calificados constituyan tareas difíciles y costosas. Otro grupo de obstáculos se deriva de las características culturales y socioeconómicas del país de que se trate. Por ejemplo, puede ocurrir que no sea posible ampliar la matrícula por temor a amenazar intereses creados, y que la educación de la población femenina esté limitada por factores culturales. Finalmente, muchos países carecen de la capacidad analítica y administrativa que les permita identificar y poner en práctica otros métodos más eficaces para ampliar y equiparar las oportunidades educacionales.

Hay otros factores que también inhiben el suministro de educación básica a los que no asisten a la escuela: la población a la que se desea llegar se halla dispersa y es heterogénea en cuanto a sus necesidades y aspiraciones; las clases de educación y capacitación necesarias son numerosas, diversas, y con frecuencia de pequeña escala; los resultados positivos, especialmente en términos de aptitudes para la vida, no son fácilmente perceptibles, por lo cual la receptividad popular es incierta, y los proyectos piloto no pueden repetirse con facilidad en gran escala.

Como es natural, la participación en el sistema escolar está determinada no solamente por las oportunidades educacionales que se suministren, sino también por el grado de su utilización. No es realista suponer que si se ofrece un servicio educacional, los presuntos beneficiarios lo aceptarán automáticamente. Algunos grupos, por razones sociales o económicas, pueden mostrarse apáticos con respecto a la educación que se esté suministrando o considerar que su valor no corresponde a los costos de oportunidad involucrados. La poca demanda es evidente en muchos proyectos en que las bajas tasas de matrícula y las altas tasas de deserción indican que la población pobre simplemente no está dispuesta a "comprar" ese servicio. Tal como la definen los planificadores, es posible que la necesidad de educación no se transforme automáticamente en demanda efectiva por parte de ciertos grupos para todos o algunos de sus niños. Por ejemplo, ciertas familias no consideran que la educación de sus hijas constituya una necesidad básica; dudan de que la educación tenga repercusiones positivas en cuanto a los empleos de sus hijas, sus perspectivas de contraer matrimonio, su vida doméstica futura y sus dotes espirituales. Por otra parte, también puede resultar prohibitivo para los padres el costo de enviar a sus hijos a la escuela. En la India, por ejemplo, el 40% de los niños comprendidos entre los 6 y 11 años de edad que no asisten a la escuela deben trabajar casi jornadas completas para complementar el ingreso familiar.

Mejoramiento de las oportunidades educacionales

La ampliación y equiparación de las oportunidades educacionales entrañan, por una parte, el acceso a las mismas de los presuntos participantes de todas las circunscripciones de una región, y, por la otra, la existencia de tasas de matrícula iguales, o aproximadamente iguales, para los diversos segmentos de la población. Al fijar tales metas, los encargados de la formulación de políticas pueden identificar las deficiencias que se presenten en el suministro de la educación, racionalizar los planes para la distribución de los servicios educacionales y establecer normas para proporcionar oportunidades en la medida que el volumen limitado de recursos disponibles lo permita. Pueden lograrse progresos en cuanto al acceso a la educación mediante el mejoramiento de los mecanismos destinados a satisfacer las necesidades educacionales básicas, la movilización de recursos locales y la planificación de la ubicación de las escuelas. En los casos en que el acceso inicial ya es adecuado, adquieren mayor importancia las medidas tendientes a elevar la eficiencia y reducir los costos per cápita. Al propio tiempo, debe asegurarse que los servicios educacionales sean apropiados para la sociedad de que se trate y también que la calidad de sus componentes sea satisfactoria. Estas medidas se analizan a continuación con mayor detalle.

Mejoramiento de los recursos para satisfacer las necesidades educacionales básicas

El primer elemento de una estrategia para ampliar la educación básica es la flexibilidad de las modalidades para impartirla. En los países donde la enseñanza primaria convencional no llega a todos los niños de edad escolar, hay una creciente tendencia a utilizar cualesquiera medios de que se disponga para impartir educación y adaptarlos con miras a estructurar un sistema educativo unificado. También se experimenta de modo creciente con sistemas en los cuales la educación de los alumnos comienza de maneras diferentes para converger o "concentrarse" finalmente en cauces orientados hacia la educación continua. En Bangladesh, por ejemplo, las amas de casa que saben leer y escribir imparten instrucción a grupos de aproximadamente 10 niños durante dos o tres años antes de su ingreso a la escuela regular. En Afganistán, Mauritania y Nigeria, se realizan esfuerzos para utilizar las escuelas coránicas como preparación para el ingreso al sistema primario regular. En el Sudán se está considerando la posibilidad de adaptar tanto las escuelas coránicas como las "comunitarias" a un ciclo de cuatro años que conducirá, a través de "clases complementarias" de quinto y sexto grado, al sistema general de educación. Hay también algunos sistemas "nucleares", en los que un grupo de escuelas que tienen solamente cuatro grados encauzan los alumnos a una de seis grados en la misma zona. Este método ofrece un mínimo de cuatro años de escolaridad a un número máximo de personas y les brinda a todas una oportunidad de competir para pasar a niveles más avanza-

dos. En América Latina se están llevando a cabo experimentos con diversos tipos del método "nuclear".

El segundo elemento, es decir la expansión horizontal de la educación para satisfacer una necesidad humana básica de todos, en oposición a la expansión cualitativa para unos pocos, representa un conflicto de prioridades que exige una solución transaccional—al menos a corto y mediano plazos—en el contexto de las estructuras sociales existentes. En algunas sociedades africanas y asiáticas donde los núcleos sociales, como la "familia extendida", están estrechamente unidos, por "equidad" puede entenderse el asegurar que los miembros mejor dotados de la familia—en la mayoría de los países los varones más capaces—reciban educación secundaria y quizá superior, antes que garantizar que todos sus miembros asistan a la escuela primaria.

Finalmente, los recursos para la educación básica pueden incrementarse ya sea utilizando los servicios de empleados públicos, profesores que no formen parte del sistema escolar, estudiantes, trabajadores, jóvenes de la localidad, personas retiradas y personal encargado de la defensa, como también mediante la movilización de organizaciones comunitarias. Por ejemplo, en Sri Lanka se imparte enseñanza en destrezas para la vida y la producción a la mayoría de la población rural a través de las sociedades rurales de desarrollo.

Fomento de la iniciativa local y la autoayuda

Las comunidades pueden tomar la iniciativa y movilizar recursos locales, como mano de obra, materiales de construcción, financiamiento y personal docente, que podrían quedar sin aprovecharse en un sistema altamente centralizado. Subsiste, sin embargo, el peligro de que un sistema insuficientemente coordinado pudiera conducir a una distribución desigual de profesores calificados, textos y equipo, e intensificar las mismas desigualdades que el país trata de reducir. Por ejemplo, en el Nordeste del Brasil y el norte de Nigeria las tasas de matrícula y la calidad de los insumos están por debajo de los promedios nacionales, debido en parte al bajo nivel de ingresos. Es evidente que la asistencia financiera y técnica del gobierno central tendrá una importancia crucial hasta que las distintas localidades logren el adelanto económico y social que les permita apoyar las actividades educacionales. Otro problema relacionado con la autoayuda es el peligro de crear escuelas de baja calidad en razón de que la demanda de educación por parte de las comunidades locales y su capacidad y deseo de establecer instituciones educacionales, no van acompañados de los necesarios insumos educacionales del gobierno central, que revisten una importancia decisiva.

Planeamiento de la ubicación de las escuelas

El "planeamiento de la ubicación de las escuelas" es una técnica en la que se combinan sistemas de planificación tanto centralizados como descentralizados. Mediante esta técnica se determina la distribución y

tamaño de las escuelas, así como la distancia entre ellas, y, en lo posible, la clase de educación y servicios conexos que han de proporcionarse, sobre la base de un inventario y análisis de datos demográficos, geográficos, sociales y económicos. Su éxito depende de la participación de las autoridades locales. Puesto que asegura la distribución equitativa y eficaz de los recursos en todo el país, sus beneficios tienen un alcance tanto nacional como local.

Las políticas para la ampliación de los sistemas educacionales de manera equitativa pueden aplicarse con eficacia mediante el planeamiento de la ubicación de las escuelas. Por ejemplo, la ubicación de las nuevas escuelas puede determinarse en función del criterio de la necesidad de educación básica, es decir, con el fin de estimular lo más rápidamente posible el interés y participación en la educación entre los grupos de población escasamente beneficiados por el desarrollo. Los servicios de vivienda y alimentación para el personal pueden combinarse con escuelas en zonas insuficientemente atendidas. Las políticas en materia de construcción pueden también influir significativamente en la capacidad de un país para ampliar rápidamente los servicios educacionales. Por ejemplo, si bien han de satisfacerse normas mínimas y han de considerarse los costos de mantenimiento, no debe pasarse por alto la ventaja de contar con diseños de escuelas más baratas, que sean además susceptibles de repetirse. Un país que desee ampliar la matrícula a un ritmo rápido puede construir una "primera generación" de escuelas de "corta duración" que puedan repetirse, seguida luego de una segunda generación que se ajuste a normas de construcción más elevadas.

Mejoramiento de la eficiencia interna de los sistemas de educación

El mejoramiento de la eficiencia interna de un sistema educacional supone la asignación de recursos humanos y financieros para ampliar las oportunidades de educación y elevar la calidad de los servicios. En el Capítulo 4 se examina este tema con más detalle.

Incremento de la demanda de educación

En la zonas en que se manifiesta antipatía respecto de la escolarización, puede ser necesario adoptar medidas especiales para asegurar que los servicios educacionales que se suministren sean adecuados a la sociedad de que se trate. Estas medidas comprenden la programación de las jornadas de las escuelas primarias en las zonas rurales de manera de tomar en cuenta los calendarios agrícolas, la separación de los alumnos de ambos sexos en las escuelas de nivel medio de algunas zonas y el establecimiento en otras de escuelas mixtas, la subvención de los materiales de enseñanza en las regiones pobres y el suministro de almuerzos escolares. Hay un convencimiento cada vez mayor y pruebas crecientes de que la mejor manera de llegar a los jóvenes que no asisten a la escuela es utilizando métodos en que la educación y la capacitación se combinen con actividades de importancia para los adultos, tales como la agricultura, el cuidado de la salud, las artesa-

nías, la planificación de la familia, la economía doméstica y aún las actividades cívicas. En algunos casos puede emplearse un enfoque amplio de desarrollo integrado rural o urbano, pero no es preciso que se incluyan en un solo proyecto todas las ramas de actividad, puesto que ello puede acarrear riesgos. El aprendizaje que contribuya de manera directa a mejorar el nivel de vida es el único que generará una demanda efectiva y sostenida, ya que la mayoría de los adultos de los países en desarrollo se preocupan principalmente por hacer frente a las exigencias de la vida diaria, o quizá meramente por lograr su supervivencia.

En los casos en que se precisen incentivos adicionales, inversiones o financiamiento de carácter periódico para crear demanda o incrementarla, se deberá enfrentar resueltamente la compensación entre la equidad y la eficiencia. Siempre que haya seguridades de que las nuevas plazas creadas irán acompañadas de un incremento proporcional de la matrícula, mediante las técnicas de planeamiento de la ubicación de las escuelas pueden equilibrarse por lo común las metas de equidad y eficiencia. Pero a falta de tales seguridades, surge la cuestión de si los limitados recursos disponibles deberán invertirse en campos "riesgosos", donde los costos unitarios serán elevados, cuando la misma inversión en otros campos podrá crear, digamos, el doble de nuevas plazas para un grupo igualmente necesitado que absorberá plenamente los recursos adicionales. En consecuencia, es importante que antes de efectuar inversiones se comprenda qué es lo que determina la demanda de educación, a fin de poder predecir el grado de utilización potencial de un servicio educacional dado. Es evidente que deberán idearse mecanismos para identificar y analizar las necesidades tal como las perciben los "consumidores" de la "oferta" educacional, y que deberán establecerse conductos de comunicación para incorporar tal información en el proceso de planeamiento de nivel regional y central para que la ejecución sea eficaz. El análisis podrá hacerse empleando recursos de la localidad, tales como organizaciones comunitarias, trabajadores sociales vecinales y grupos no gubernamentales.

Equiparación de la calidad en el suministro de insumos escolares

Un acceso igual a los servicios educacionales no asegura necesariamente un uso igual de esos recursos entre diversos grupos de población. Una vez que se han proporcionado plazas para estudiantes, es necesario determinar qué factores facilitan el logro de resultados en el proceso de aprendizaje y si tales factores están o no equitativamente distribuidos. Se sabe que los factores escolares—planes de estudio, instrucción, profesores, materiales de enseñanza, instalaciones físicas—explican en parte la variación en los resultados del proceso de aprendizaje. Pero en esta relación también influyen factores extraescolares, tales como los antecedentes familiares del estudiante, las experiencias de la primera infancia y la nutrición. Los insumos educacionales deben entonces distribuirse igualmente entre las escuelas y también deben equipararse la calidad de los profesores, la enseñanza

y los materiales de instrucción. Si los niños más desfavorecidos han de beneficiarse de las oportunidades educacionales a las que han obtenido un acceso igual, deben proporcionárseles experiencias adicionales, tanto educativas como sociales, para compensar sus deficiencias. Sin embargo, tales esfuerzos han de realizarse sobre una base amplia tan sólo después de que hayan sido objeto de prueba a nivel experimental. Siempre que sea posible, las oportunidades educacionales deberán combinarse con perspectivas de mejoramiento social y económico, pues esto proporcionará la motivación necesaria para hacer una utilización plena de la experiencia educacional.

★

Las medidas descritas anteriormente deben considerarse como componentes de un amplio plan para alcanzar una distribución equitativa y eficiente de todos los insumos dentro de un sistema de educación—no sólo edificios escolares, sino también profesores, materiales de enseñanza, equipo y demás. Al proporcionar educación básica, la importancia relativa que se atribuya al acceso, la equidad y la eficiencia depende del nivel de desarrollo educacional. Cuando las tasas de matrícula son bajas (inferiores al 30%) el interés primordial—aunque no el único—consiste en incrementar el acceso al sistema, mediante un mayor número de escuelas que reciban a más estudiantes. A medida que las tasas de matrícula se eleven a niveles de entre el 70% y el 80%, lo más importante será maximizar la eficiencia interna del sistema y asegurar la igualdad en la distribución de los recursos. Sin embargo, no deberán aminorarse los esfuerzos para proporcionar un acceso más equitativo a la educación, puesto que el último 5% al 10% de los estudiantes que resten por matricularse será el grupo más difícil de atender y requerirá probablemente la adopción de medidas especiales. No se espera que los países en desarrollo alcancen un grado de participación plena más allá del nivel de educación básica. El interés fundamental, en consecuencia, no radica en el acceso para todos, sino más bien en la eficiencia, tanto interna como externa, en la calidad de la enseñanza y en la disponibilidad de oportunidades educacionales, sin distinción de sexo, antecedentes étnicos o condición social y económica del estudiante.

El éxito de estas estrategias dependerá en gran medida del grado de compromiso en el plano político de las autoridades centrales y locales hacia el doble objetivo de alcanzar una educación básica universal y equiparar las oportunidades educacionales ulteriores. El éxito estará también supeditado a la disposición de dichas autoridades a tratar con los diversos grupos interesados, para los cuales el costo de un incremento de las oportunidades educacionales constituiría un sacrificio en cuanto a su condición social, influencia o ventaja comparativa. Si no existe un compromiso firme y no se cuenta con la habilidad política para hacer que los grupos interesados acepten los cambios, no será posible aplicar plenamente políticas y programas innovadores y promisorios.

Capítulo 4: Eficiencia interna de los sistemas educacionales

Naturaleza y alcance del problema

El problema de la eficiencia educacional tiene dos aspectos internos: la corriente de alumnos que ingresa y egresa del sistema con un mínimo de merma y la calidad del aprendizaje obtenido en el sistema. La merma de la corriente de alumnos se traduce cuantitativamente en tasas de deserción y de repetición, mientras que la calidad del aprendizaje está determinada por los insumos y productos del sistema educacional.

Con respecto a los desertores, las estadísticas de la Unesco indican cierto mejoramiento en las tasas de supervivencia educativa—el porcentaje de alumnos matriculados en el primer grado de primaria que llega a grados más altos—de las cohortes de 1965 y 1970 de niños en edad escolar. En lo que respecta a 54 países en desarrollo en su conjunto, aproximadamente el 50% de la cohorte de 1970 no llegó al cuarto grado de primaria; en los países de bajos ingresos, solamente el 37% de la cohorte llegó al quinto grado, el punto en el cual la Unesco supone que puede haberse logrado la alfabetización permanente (véase el Gráfico 2; con respecto a las tasas de supervivencia educativa por países, véase el Anexo 10). "Así pues", señaló la Unesco, "el problema del abandono de los estudios no ha perdido en modo alguno su gravedad en los países en desarrollo."

La merma educativa es consecuencia no sólo del abandono de la escuela sino también de las elevadas tasas de repetición, que se estima oscilan entre el 15% y el 20% en la educación primaria. Esas cifras indican que el número de niños escolarizados a nivel primario hubiera podido aumentar alrededor de 10% a 15% sin incremento alguno en los costos, si las tasas de repetición se hubieran mantenido en un nivel mínimo (véanse los Anexos 5 y 9).

Cuadro 1

Relación insumo-producto de los estudiantes de 54 países en desarrollo, 1970–75

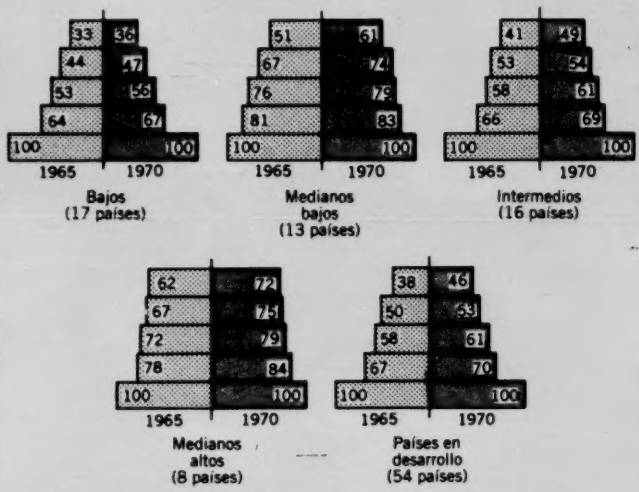
Grupos de ingresos*	Número de países	Mediana	Alta	Baja
Bajos	17	1,98	5,16 (Burundi)	1,20 (Kenya)
Medianos bajos	13	1,67	2,03 (Tailandia)	1,14 (Jordania)
Intermedios	16	1,48	2,50 (República Dominicana)	1,03 (Corea)
Medianos altos	8	1,30	2,38 (Gabón)	1,12 (Singapur)
Total	54	1,65	5,16	1,03

*Véase la definición de los grupos de países en el Anexo 1.

Fuente: Datos de la Oficina de Estadística de la Unesco compilados en el Banco Mundial: **Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas, regionales y mundiales, 1960–2000** (París, julio de 1977).

Gráfico 2

Tasas de supervivencia educativa de las cohortes de 1965 y 1970, por grupos de ingresos[1]



Fuente: Datos de la Oficina de Estadística de la Unesco, compilados en el Banco Mundial. **Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas, regionales y mundiales, 1960–2000** (París, julio de 1977).

[1]Véase la definición de los grupos de países en el Anexo 1.

En el Cuadro 1 se utilizan las tasas de deserción y de repetición correspondientes a 54 países en desarrollo para determinar la relación insumo-producto producto en la educación primaria entre 1970 y 1975. Este indicador representa la relación entre los años-alumno empleados por cada graduado y la duración ordinaria u obligatoria del ciclo de enseñanza. Debido a que existe una relación aproximada entre el ingreso per cápita de un país y la eficiencia de sus sistemas de educación, los países se han agrupado por su PNB per cápita. Sin embargo, como lo indican las dos últimas columnas, existen grandes variaciones entre los niveles máximo y mínimo de cada grupo. Salvo raras excepciones, los países más pobres son los que pagan el precio más alto por la ineficiencia.

La repetición y la deserción tienen un efecto regresivo en la equidad de cualquier sistema de educación. Los perfiles económicos de los estudiantes que abandonan los estudios o repiten los años muestran que esos fenómenos son más comunes entre los que provienen de un ambiente socioeconómico bajo. Es significativo que los desertores y los repetidores predominen más en las zonas rurales que en las urbanas y entre las niñas que entre los niños. El problema de la merma educativa

en esas zonas fue estudiado en 1970 por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, y nuevamente en 1979 por estos organismos y el Banco Mundial.

La ineficiencia en la corriente de estudiantes a menudo va acompañada por el uso ineficiente de los profesores y las plazas de estudiantes, de por sí escasos. No obstante, en la relación estudiantes-profesor influyen muchos otros factores, como el tamaño de la clase, la carga docente de los profesores—es decir, las horas de contacto personal semanal—y los períodos semanales de clase. Entre 1960 y 1975, la relación estudiantes-profesor aumentó en términos generales en la educación secundaria y en la superior, pero descendió ligeramente en la primaria. Hay, sin embargo, amplias variaciones entre los distintos países (véase el Anexo 6). Por ejemplo, el número medio de estudiantes por maestro de primaria oscila entre 19 y 69, y por profesor de secundaria, entre 9 y 39. Asimismo, existe desperdicio en cuanto al espacio escolar cuando las instalaciones físicas se asignan a clases de menos alumnos que la pauta prevista o cuando se utilizan solamente parte del tiempo durante el cual puede estar abierta una escuela.

El segundo aspecto de la eficiencia, la calidad del aprendizaje y sus compensaciones recíprocas con los aspectos cuantitativos, es más controvertido e incierto. Por consiguiente, es preciso definir las cuestiones cuidadosamente. En primer lugar, se debe hacer una clara distinción entre insumo, producto y resultados. El insumo, que a menudo es un índice de la calidad de la educación, incluye factores tales como el tamaño de la clase, las calificaciones de los docentes, las instalaciones materiales y servicios (componentes físicos y no físicos) y los años de escolaridad. En cambio, el producto consiste en el aprendizaje obtenido—conocimientos, destrezas, comportamiento y actitudes—ya sea que se evalúe a través de tests o de diplomas o en otra forma. Los resultados se relacionan con los efectos externos del producto, es decir, con la capacidad de las personas para ser productivas desde el punto de vista social y económico.

En segundo lugar, los componentes de la eficiencia deben medirse con cierto grado de confiabilidad y los resultados deben interpretarse adecuadamente, en especial mediante estudios comparativos entre países.

En tercer lugar, es necesario precisar la relación que existe entre la calidad de la educación y los diversos insumos, a fin de determinar cuáles son los insumos que producen un aprendizaje óptimo. En estudios comparativos internacionales se ha señalado uniformemente la baja calidad tanto de los insumos como del producto de la educación en los países en desarrollo, en comparación con los desarrollados. Por ejemplo, en un estudio sobre el rendimiento escolar en la esfera de las ciencias, realizado en 19 países por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar, se señalaba que si bien al terminar el ciclo secundario en varios países quedaban cubiertas poco más o menos las mismas materias de ciencias, el puntaje medio en cada país en desarrollo era muy inferior al de todos los países desarrollados.

Eficiencia de la educación

De los recientes estudios en los que se examina la importancia que tienen los insumos de la educación para determinar el producto y los resultados, pueden extraerse tres conclusiones.

1. En el aprendizaje influyen variables tanto extraescolares—educación de los padres, situación socioeconómica, características de la crianza de los niños, nutrición, atención de la salud y educación preescolar—como escolares, por ejemplo, los profesores y los libros de texto.

2. La influencia de las variables escolares en el rendimiento de los estudiantes es mayor en los países en desarrollo que en los desarrollados. En realidad, las variaciones en el rendimiento a veces obedecen más a las variables escolares en su conjunto que a las circunstancias sociales.

3. Los efectos positivos de los insumos escolares con frecuencia son mayores en los niños de estratos socioeconómicos más bajos que en los provenientes de niveles socioeconómicos más elevados.

Por consiguiente, el mejoramiento de la eficiencia de la educación supone el aumento de la calidad de los insumos escolares—planes de estudio, estilo pedagógico, calificaciones de los profesores, materiales didácticos y empleo de los medios de comunicación—y la elevación de los factores relativos a las condiciones socioeconómicas, como salud, nutrición y educación preescolar.

Planes de estudio y estilo pedagógico

La elaboración de planes de estudio se ha considerado generalmente como un elemento fundamental de la reforma educativa y uno de los principales métodos para resolver los problemas educacionales. Sin embargo, no ha tenido en el producto de la educación los efectos que se esperaban. Algunas de las razones de ello son bien conocidas. Durante mucho tiempo esa tarea se ha confundido con la revisión de los programas detallados y la actualización de las reseñas de las materias. Como los "consumidores" del sistema educativo con frecuencia no comprenden a cabalidad las innovaciones de los planes de estudio, se resisten a aceptarlas, las ignoran o las interpretan en forma equivocada. En los países en desarrollo, los cambios de los planes de estudio son sencillamente aplicaciones de las experiencias obtenidas en Europa y Norte América en la elaboración de estos planes. La transición de los proyectos sobre planes de estudio desde la etapa experimental hasta su adopción en todo un país a menudo se hace sin proporcionar los elementos complementarios necesarios, como maestros, libros de texto y recursos físicos. Por otra parte, en muchos proyectos no se incluyen procedimientos de observación y evaluación que permitan efectuar las revisiones necesarias.

La elaboración de planes de estudio comprende la determinación de los objetivos educacionales en materia del producto y resultados,

un complejo análisis y organización del contenido y el diseño y preparación de los correspondientes libros de texto, materiales didácticos, cursos de capacitación e instalaciones educativas. Aunque ésta es una cuestión que cada país tiene que decidir por sí mismo, pueden ser pertinentes los siguientes principios generales. En primer lugar, el contenido de los planes de estudio debe reflejar la estructura de los conocimientos, es decir, los principales conceptos, relaciones y teorías de las diversas disciplinas. En segundo lugar, debe incorporar la dinámica de la generación de conocimientos, es decir, elementos como observación, medición, clasificación, inducción, deducción, verificación y evaluación. En tercer lugar, el nivel de presentación debe ser adecuado a la fase de desarrollo del estudiante. Por último, los planes deben recurrir al medio del educando para la demostración y aplicación de su contenido. No se deben elaborar planes de estudio diferentes para situaciones distintas, porque de lo contrario los diversos grupos de población pudieran no tener las mismas oportunidades de avanzar hacia los niveles de educación superiores.

La reforma de los planes de estudio supone también ciertas mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como un mayor hincapié en el método del aprendizaje mediante descubrimiento, las ciencias, los trabajos prácticos y la experimentación. Aunque las teorías de la cognición y el aprendizaje no se han desarrollado lo suficientemente en el campo de la psicología como para proporcionar un marco pedagógico para la elaboración de planes de estudio, se pueden sugerir algunas directrices tentativas. Debe mantenerse el necesario equilibrio entre la teoría y la práctica. La interacción con objetos físicos es esencial para los alumnos que se encuentran en la etapa concreta del desarrollo mental. Además, estimula la curiosidad y proporciona motivación. Al mismo tiempo, a fin de asimilar la información obtenida en sus experiencias concretas, el estudiante necesita una estructura conceptual y un medio de comunicación que le permitan interpretar esa información. Debido a que el método de aprendizaje mediante descubrimiento no es una condición necesaria para el logro de un aprendizaje significativo, también pueden ser importantes otros métodos, como la enseñanza expositiva. Los estudios realizados han mostrado uniformemente que el método de la exposición es tan eficaz para impartir conocimientos como el basado en el descubrimiento, aunque este último parece ser más útil para el desarrollo de las aptitudes cognoscitivas superiores, como el razonamiento lógico y el pensamiento creador. Como el aprendizaje es un proceso continuo, es más realista organizar un plan de estudio en pequeñas unidades que formen prácticamente un todo continuo que dividirlo en años escolares. Este procedimiento conduce a la experimentación con el concepto del plan de estudios "sin grados". Por último, el ritmo a que se logra determinado nivel de rendimiento es diferente para diversos grupos de estudiantes y en distintas condiciones pedagógicas. Por consiguiente, la organización del trabajo de los estudiantes de acuerdo con sus respectivos ritmos de aprendizaje es un método didáctico que vale la pena emplear.

Eficacia de los profesores

El examen a nivel internacional de estudios sobre la eficacia de los docentes, incluido uno realizado por encargo del Banco Mundial, indica que la selección y capacitación de maestros y profesores son medios importantes de mejorar el rendimiento del aprendizaje. Al respecto pueden percibirse las siguientes tendencias. Primero, las características de la personalidad—estabilidad emocional, extroversión y formalidad—se relacionan positivamente con las aptitudes docentes y con el rendimiento de los alumnos. Las maestras suelen sentirse más satisfechas con su profesión que sus colegas masculinos, pero la eficacia de estos últimos en comparación con aquéllas depende del nivel de enseñanza y de la materia enseñada. Segundo, poco es lo que puede deducirse del rendimiento de los estudiantes que corrobore el supuesto de que conviene contratar un maestro de un medio socioeconómico similar al de los alumnos. Tercero, las calificaciones de los docentes—diplomas, credenciales, nivel educativo y conocimientos—suelen influir positivamente en su comportamiento, pero las políticas encaminadas a mejorar indefinidamente la competencia de los maestros no se justifican. Más aún, en algunos países la capacitación de personal docente no ha tenido un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos. Por consiguiente, en vez de agregar un grado universitario o de exigir algún diploma profesional de nivel postsecundario, es más importante mejorar los métodos de capacitación y selección y desarrollar los conocimientos y aptitudes del docente en determinados campos. A fin de fomentar los cambios deseados en el comportamiento de los maestros, resulta eficaz emplear métodos y técnicas generales, como la microenseñanza[1], alentar a los que reciben adiestramiento a evaluar su propio desempeño y permitirles observar y participar en actividades docentes reales. Cuarto, las expectativas positivas de los maestros con respecto al rendimiento de los estudiantes son importantes para que éstos se desempeñen satisfactoriamente. Por último, la eficacia del maestro puede aumentarse mediante su capacitación en el servicio, especialmente después de algunos años de experiencia en la docencia.

A pesar de que la influencia del maestro en la eficiencia educacional es bien conocida, la mayoría de los países en desarrollo mantienen un elevado porcentaje de maestros no calificados y tienen programas de formación de docentes mal diseñados y equipados y planes ad hoc de formación en el servicio. Las soluciones para esos problemas son complejas. Es necesario ampliar las instalaciones educativas, proporcionar capacitación en el servicio sobre una base continua y sistemática, mejorar la calidad de los programas de adiestramiento

[1]La microenseñanza es un método utilizado para la capacitación de docentes, según el cual el participante enseña a un pequeño grupo de alumnos durante cinco a diez minutos a fin de practicar una técnica o método didáctico. La lección generalmente se graba en cinta y se somete a la crítica del participante, de su supervisor y a veces de sus colegas, y se usa como base para planear y practicar varias veces la misma técnica hasta que el docente llega a dominarla.

adoptando métodos y técnicas de selección y enseñanza de probada eficacia, relacionando la capacitación con determinados conocimientos y con actitudes favorables, y suministrando recursos que ayuden al docente a mejorar la calidad de su enseñanza. Esos recursos podrían incluir guías para maestros, servicios de asesoramiento, programas de radio y televisión, boletines, cursos por correspondencia y centros de recursos para docentes.

Materiales didácticos

Los gobiernos pueden dedicar más esfuerzos y recursos al diseño, producción y distribución de materiales didácticos, incluidos equipo y materiales impresos. Los resultados obtenidos en Filipinas indican que un año después de que el país realizó suficientes inversiones a fin de modificar la relación alumnos-libro de texto de 10:1 a 2:1, el aprendizaje aumentó 12% en el primer grado, según los resultados de los exámenes de matemáticas, ciencias y lenguaje. En realidad, se ha comprobado que la disponibilidad de libros de texto es el factor más constantemente positivo del rendimiento educativo. Sin embargo, junto con el suministro de docentes capacitados, los libros de texto siguen siendo el elemento más costoso de los que se necesitan para el logro de un nivel mínimo de educación. Por consiguiente, no es sorprendente que el suministro de libros de texto haya sido inadecuado en los países de bajos ingresos, y que en muchas zonas rurales sea inexistente.

Para que un programa de elaboración de materiales didácticos sea eficaz se requieren varias condiciones educacionales: que haya un consenso respecto a los planes de estudio y los programas detallados de materias; que se posea experiencia en el diseño, preparación y evaluación de los materiales, y que se capacite a los docentes en su uso. También son importantes otros factores, como los estudios y políticas en materia de comercialización, la capacidad de impresión y producción de los materiales, la disponibilidad de papel y la organización de la distribución.

Enseñanza a través de los medios de difusión pública y educación a distancia[1]

La utilización de los medios de difusión pública, particularmente de la radio, aumentó en los últimos años del decenio de 1970. La evaluación de los costos y resultados indica que esos medios tienen la posibilidad de cumplir tres objetivos. Primero, la radio educativa mejora la eficiencia de la educación al hacer aumentar la calidad de la enseñanza de las materias tradicionales, al proporcionar instrucción sobre materias para las que no se dispone de maestros calificados, al complementar la reforma de los planes de estudio y al hacer reducir la repetición de los estudiantes que aprenden más lentamente. En Nicaragua, por

[1]La "educación a distancia" es una técnica en la que se combina una tecnología, como la radio, la televisión y la correspondencia, con libros de texto y contactos personales ocasionales a fin de reemplazar tanto al professor como a la escuela.

ejemplo, la enseñanza de matemáticas por radio ha contribuido a reducir la tasa de repetición. Segundo, los medios de difusión, generalmente combinados con materiales impresos, pueden proporcionar enseñanza a distancia a personas que no pueden concurrir a una escuela. Ya hay proyectos de esa índole en ejecución en la República Dominicana, Kenya, la República de Corea, Mauricio y muchos otros países. Tercero, el uso de los medios de difusión puede hacer reducir los costos de la educación cuando el número de los usuarios llega a determinado nivel mínimo.

Para el logro de esos objetivos se han considerado cuatro estrategias, que se enumeran en el Cuadro 2. Los resultados varían según la estrategia concreta. Cuando los proyectos de radio educativa se diseñan y apoyan adecuadamente, tienen grandes posibilidades de aumentar la eficiencia. Es indudable que con un desarrollo mayor de la tecnología de los satélites de comunicación y de las fuentes de energía para los receptores podrán aumentarse las posibilidades de la televisión como instrumento educativo. Sin embargo, para muchos países la televisión no será el medio preferido debido a los altos costos de capital, mantenimiento y operación.

Cuadro 2

Usos de la radio en la educación formal

Estrategia	Objetivos		
	Mejorar el acceso	Aumentar la calidad	Reducir los costos
Enriquecimiento de la enseñanza en la escuela suministro de lecciones ocasionales para las que el maestro no posea aptitudes	No	Tal vez	No
Instrucción directa en la escuela suministro de la mayor parte de la instrucción sobre una o más materias	No	Sí	Generalmente no
Extensión de la enseñanza suministro de instrucción suficiente para poder reemplazar a un maestro calificado por un monitor	Tal vez	Tal vez	Tal vez
Educación a distancia uso de una tecnología (radio, correspondencia), combinada con libros de texto y contactos personales ocasionales, a fin de reemplazar tanto al maestro como a la escuela	Sí	Generalmente no	Sí

Fuente: Dean T. Jamison y Emile G. McAnany, **Radio for Education and Development** (Beverly Hills, California y Londres: Sage Publications, 1978), pág. 134.

Corrección de los factores preescolares

Como se señaló antes, la eficacia de los insumos escolares depende en grado significativo de las características de los niños que ingresan en la escuela. Hay pruebas cada vez más abundantes de que los niños en edad preescolar provenientes de los sectores más pobres de la población de los países en desarrollo obtienen malos resultados en la mayoría de los tests de capacidad, en comparación con los niños de los grupos de ingresos más elevados. A medida que las escuelas primarias se amplíen y se hagan más equitativas, atrayendo a un número creciente de niños de familias de ingresos más bajos, se verán enfrentadas a un creciente deterioro de los "insumos crudos" que ingresan en el sistema. Por consiguiente, es importante identificar los factores críticos que determinan la capacidad de los niños en edad preescolar y que son susceptibles de ser influidos por los instrumentos de política de que disponen normalmente los gobiernos. En la literatura sobre estos temas se ha señalado que los factores más críticos en ese grupo de niños son la nutrición, la salud y el ambiente social en la primera infancia.

El primer factor, la malnutrición, afecta negativamente al desarrollo mental y a las actividades psicomotoras de una gran proporción de niños de los países en desarrollo. Los estudios han mostrado que las deficiencias nutricionales graves durante la primera infancia impiden el crecimiento normal y tienen un efecto desfavorable en las funciones del cerebro, que las deficiencias nutricionales moderadas reducen la capacidad de aprendizaje, y que la malnutrición puede influir muy profundamente en el comportamiento al provocar cambios disfuncionales en la capacidad de concentración, la sensibilidad, la motivación y las emociones.

En segundo lugar, los niños criados en un medio socioeconómico muy pobre padecen graves enfermedades que los incapacitan; su organismo está minado por los parásitos intestinales y las enfermedades diarreicas infecciosas, las afecciones transmisibles por el aire y otras dolencias semejantes. Debido a que la mala salud afecta la sensibilidad infantil al medio ambiente, también menoscaba su desarrollo cognoscitivo.

El tercer factor, el medio social de la primera infancia, surte efectos en la evolución cognoscitiva, efectiva e interpersonal de los niños. En un estudio se ha comprobado, por ejemplo, que la experiencia del niño con el adulto que lo cuida durante los dos primeros años de vida influye en medida importante en su motivación, sus perspectivas de éxito y sus aptitudes cognoscitivas durante los años escolares. Por supuesto, los tres factores mencionados están relacionados entre sí. Al igual que la malnutrición aumenta la susceptibilidad a las enfermedades, éstas pueden contribuir a la malnutrición. Del mismo modo, la desnutrición y la mala salud pueden llevar a un niño a la apatía, que a su vez puede hacer que la persona que lo cuida le preste menos atención, con lo cual se reducirá la interacción entre ambos. Por otra parte, estos problemas se ven agravados por el rápido crecimiento de la población. Cuando las familias son muy numerosas y los nacimien-

tos tienen lugar a cortos intervalos, con frecuencia no es posible proporcionar a los niños suficientes alimentos y atención sanitaria ni darles el cuidado necesario.

El mejoramiento del medio preescolar depende en grado considerable de la adopción de medidas más amplias encaminadas a aliviar las privaciones socioeconómicas y a proporcionar alimentos adecuados desde el punto de vista nutritivo, un mejor abastecimiento de agua, saneamiento y habitación y atención médica preventiva y curativa. Sin embargo, hay ciertas medidas educativas que pueden modificar la calidad o la combinación de las circunstancias en el hogar y fuera de éste a que está expuesto el niño durante los años preescolares. En primer lugar, el medio del hogar puede modificarse mejorando la instrucción en materia de salud, nutrición, puericultura y población, tanto en los programas de educación de adultos como en los planes de estudio para la educación primaria y secundaria, y proporcionando agentes de extensión polivalentes a nivel de los poblados, que se encarguen de adiestrar a los padres sobre cuestiones de salud, nutrición y vida familiar. En segundo lugar, puede lograrse que las condiciones fuera del hogar del niño sean más propicias estableciendo programas compensatorios preescolares, guarderías infantiles u otros mecanismos comunitarios similares en gran escala. Sólo los países en los que la educación primaria es prácticamente universal pueden permitirse considerar la posibilidad, entre la amplia gama de sus necesidades y prioridades educativas, de una expansión vertical de su ciclo primario a fin de que incluya uno o dos años de educación preescolar de carácter formal.

Puesto que la mala salud y una dieta inadecuada pueden caracterizar a todo el período de la infancia, que incluye los años escolares, los esfuerzos que se realicen para mejorar la salud y la nutrición deben extenderse hasta las escuelas primarias. Más aún, debido a su carácter comunitario estas escuelas pueden constituir uno de los medios más eficaces para suministrar suplementos nutricionales y para tomar medidas preventivas contra las enfermedades comunes.

Eficiencia cuantitativa

Hasta ahora en este documento se han examinado diversos insumos que permitirían mejorar la calidad del aprendizaje. Hay varias otras políticas que se deben considerar en lo que respecta a mejorar la eficiencia cuantitativa. Esas políticas, de índole esencialmente administrativa, se aplicarían a través de medidas de gestión y no exigirían inversiones importantes de capital.

La corriente de estudiantes

La eficiencia en la corriente de estudiantes—la relación insumo-producto—puede mejorarse reduciendo las tasas de repetición y deserción. En primer lugar, se deben examinar cuidadosamente las

políticas de promoción de forma que cuando las tasas de repetición sean excesivamente elevadas se puedan reducir, especialmente en los primeros años de estudios, mediante el control del ingreso en cada nivel o la modificación de las normas de promoción a fin de que estén en consonancia con las aptitudes de los alumnos. Un examen de los estudios sobre diversos métodos de promoción no proporciona ningún indicio de que la repetición sea más eficaz que la promoción ni de que las prácticas de repetición mejoren la calidad de la educación o la homogeneidad de las clases. Por el contrario, la repetición tiene un efecto negativo en las actitudes del alumno y en su opinión de sí mismo. En segundo lugar, los repetidores podrían agruparse en programas especiales, con planes de estudio, materiales didácticos y métodos apropiados. En tercer lugar, como lo que se busca realmente no es la promoción del alumno sino evitar su fracaso, en última instancia la solución consiste en mejorar el ambiente escolar a fin de reducir tanto la repetición como la deserción. En cuarto lugar, deben identificarse las causas de la deserción y tomarse medidas para mejorar la demanda de educación y para fortalecer la capacidad de retención de la escuela. En el capítulo 3 se examinan esas estrategias.

Relación alumnos-profesor

Debido a que los sueldos de los docentes constituyen un 80% a 90% (y a veces una proporción mayor) de los gastos ordinarios para educación, la relación alumnos-profesor debe mantenerse en un nivel tan próximo como sea posible a las normas aceptables. En algunos países, la carga docente media de un profesor es tan liviana que se puede aumentar sin que esto influya negativamente en su eficacia. Sin embargo, el tamaño de la clase sigue siendo la variable más importante. Un estudio realizado en Chile basado en datos presupuestarios reales muestra que con un aumento del 15% del tamaño medio de la clase se puede lograr una reducción del 5% en el presupuesto anual para educación, lo que contribuiría significativamente a sufragar el costo de una importante reforma educacional. Dentro de ciertos límites, un aumento del tamaño de la clase no supone ningún deterioro de la calidad de la educación.

Un examen de la literatura pertinente realizado por el personal del Banco Mundial y los resultados de las investigaciones al respecto ponen en tela de juicio la noción de que la reducción del tamaño de la clase supone el mejoramiento de la calidad de la educación. En realidad, según algunos estudios existe una relación entre las clases más numerosas y el mejor rendimiento de los estudiantes. Del mismo modo, una reducción del tamaño de la clase no garantiza el mejoramiento del ambiente social del aprendizaje. A pesar de que hay indicios de que las clases muy pequeñas (de 15 estudiantes o menos) pueden tener un importante efecto positivo en el rendimiento escolar, las variaciones entre un mínimo de 20 alumnos y un máximo de 40 tienen un efecto pequeño o nulo en el rendimiento medio.

El uso del espacio escolar

La creación de espacio escolar para fines de expansión de la educación supone elevados costos de capital. Por consiguiente, es importante aprovechar al máximo las instalaciones disponibles antes de establecer otras nuevas para atender una misma zona. Además de aumentar el tamaño de la clase a fin de que refleje las normas para las cuales se proyectaron las instalaciones, una rotación intensiva y la adopción de horarios escalonados de clase permitirán aprovechar óptimamente las aulas y otras instalaciones, como laboratorios y talleres. En zonas de gran densidad demográfica, la adopción de un sistema de dos turnos hace aumentar el uso de las instalaciones y quizá, también, mejorar la relación efectiva alumnos-profesor sin que aumenten proporcionalmente los costos. El sistema de turnos múltiples puede adoptar diversas formas: dos sesiones diarias, asistencia a clase en días alternos y períodos lectivos escalonados y superpuestos a fin de poder absorber a tres grupos de alumnos en instalaciones diseñadas para dos grupos. Este sistema por lo general se traduce en menos horas de clase o en la ampliación del período dedicado a un grado determinado. Esta técnica puede llevarse a extremos, como sucede en aquellos países en que está generalizado el uso de tres turnos de clase. Es preciso admitir que esto se refleja en una pérdida de eficiencia del aprendizaje, aunque los resultados de un reciente estudio realizado en El Salvador indican que el rendimiento de los estudiantes de las escuelas rurales con dos turnos era superior al de los alumnos de escuelas con un solo turno. El sistema de turnos múltiples puede afectar a la vida del niño tanto dentro como fuera de la escuela. Por otra parte, el segundo y el tercer turnos suelen considerarse inferiores y menos formales que los turnos matinales "regulares". Sin embargo, estas y otras desventajas pueden quedar compensadas por el aumento de las oportunidades educativas. Debido a sus repercusiones en lo que respecta al diseño de las escuelas, los diversos medios de mejorar el uso de las instalaciones deberán formularse, siempre que sea posible, en la etapa de planificacion.

En las zonas de baja densidad demográfica donde los alumnos que viven dentro de un radio aceptable de una escuela no son suficientes para llenar las distintas clases, las relaciones alumnos-profesor y el uso del espacio pueden mejorarse significativamente a través de cambios estructurales, como el ingreso bienal, la enseñanza simultánea de varios grados y los sistemas nucleares, con una escuela principal y varias satélites, a que se hace referencia en el Capítulo 3. Con el ingreso bienal, los estudiantes son admitidos en el primer grado cada dos años; de esta manera, en un sistema de seis grados de primaria sólo se necesitan tres aulas y tres maestros. La enseñanza simultánea de varios grados agrupa en un aula a los alumnos de diferentes edades y grados a fin de que los enseñe un mismo maestro. El agrupamiento puede comprender sólo dos años consecutivos o, en el caso de una escuela con un solo maestro, a todos los alumnos de todos los grados. Este sistema crea un nuevo ambiente didáctico y puede beneficiarse

mediante el empleo de estudiantes monitores que ayuden al maestro a enseñar a los niños más jóvenes.

De todos esos métodos, el del ingreso bienal probablemente sea el que puede aplicarse más ampliamente. Un sistema nuclear, con una escuela principal y varias escuelas satélites, exige un control administrativo considerable, además de instalaciones para internado o servicios de transporte. A pesar de que hay pruebas de que la enseñanza simultánea de varios grados puede resultar tan eficaz desde el punto de vista académico como la enseñanza de un solo grado, su éxito depende en gran medida de la calidad, la dedicación y el adiestramiento específico de los maestros. El ingreso bienal no exige esos ajustes administrativos ni la posesión de aptitudes adicionales por parte de los maestros.

Combinación de la eficiencia cuantitativa y la eficiencia del aprendizaje

Como la eficiencia implica obtener el mayor producto posible, tanto en lo que se refiere a cantidad como a calidad, a un costo mínimo, es importante combinar en un plan integrado las técnicas encaminadas a mejorar la eficiencia cuantitativa y la eficiencia del aprendizaje. A fin de maximizar la corriente de estudiantes que ingresa y egresa del sistema, es preciso identificar e investigar los estrangulamientos que existan en diversos puntos y examinar los efectos que produce su eliminación en los costos y la calidad del aprendizaje. Por ejemplo, para reducir las tasas de repetición y de deserción normalmente es preciso mejorar y elevar el desempeño de los profesores, proveer materiales didácticos más idóneos y aumentar y mejorar las instalaciones físicas y el equipo. Esto, por sí solo, puede hacer aumentar el costo unitario por estudiante, pero los beneficios obtenidos con la reducción de la merma educativa han de compensar el aumento de ese costo. Por consiguiente, las técnicas encaminadas a mejorar la eficiencia cuantitativa por lo general liberarán suficientes recursos para financiar el mejoramiento de la eficiencia del aprendizaje. Esto, a su vez, puede también fomentar una mayor eficiencia cuantitativa. Sin embargo, el aumento de los recursos no hará mejorar automáticamente la calidad del aprendizaje. La asignación del mismo volumen de recursos a un tipo o configuración de insumos educativos—planes de estudio, estilo pedagógico, profesores, materiales didácticos, medios de difusión, factores preescolares, etc.—no producirá los mismos resultados que se obtendrían con la asignación de esos recursos a otro tipo o configuración de insumos. Por lo tanto, en cada caso particular debe buscarse una combinación de insumos que sea eficaz en función de los costos a fin de producir el resultado educativo previsto a un costo adicional que sea comparable a los beneficios que se derivarían del mejoramiento de la eficiencia.

Capítulo 5: Educación y trabajo

Naturaleza y alcance del problema

La eficiencia externa de un sistema de educación involucra las relaciones entre la educación general y la formación profesional y entre las escuelas y las oportunidades de trabajo, o sea, lo que puede esperarse que hagan las escuelas y los profesores en cuanto a la preparación para el desempeño de ocupaciones en el futuro y lo que es dable esperar de la combinación del aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Esas relaciones son complejas y diversas y se pueden sintetizar en cuatro categorías.

En primer lugar, a fin de promover el crecimiento económico es esencial disponer de recursos humanos debidamente capacitados para desempeñar tareas técnicas y administrativas. Esto plantea para los países en desarrollo un problema más grave hoy en día que el que enfrentó la mayoría de los países industriales durante su evolución relativamente gradual en el pasado. No es sorprendente que en los lugares donde se carece de mano de obra calificada también suelan faltar empresas que ofrezcan oportunidades de adiestramiento.

Uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la capacidad técnica y administrativa es el de las destrezas: la determinación del número y los tipos de destrezas que necesita una economía en vista de la tecnología y las técnicas efectivamente usadas en el proceso de producción; la selección de los medios eficaces en función del costo para adquirir esas destrezas entre las diversas opciones que brinde el sistema general de educación y capacitación, y la seguridad de que, una vez adquiridas, esas destrezas se apliquen y aprovechen adecuadamente.

En segundo lugar, se plantea el problema del desempleo en el sector moderno entre los graduados y los demás alumnos que salen de la escuela. Ya se ha subrayado la contribución que puede hacer para solucionar este problema una estrategia de desarrollo dirigida exclusivamente hacia el sector moderno de la economía. De acuerdo con el informe presentado por la Organización Internacional del Trabajo a la Conferencia Mundial del Empleo de 1976, las tasas de desempleo de los países en desarrollo son notablemente mayores que las de los desarrollados, y el desempleo está concentrado en forma desproporcionada entre los jóvenes, los que buscan empleo por primera vez y las mujeres. Otro problema igualmente importante es el subempleo, caracterizado por una baja productividad.

Es probable que el desempleo se agudice en un futuro previsible, a medida que el crecimiento de la fuerza de trabajo de los países en desarrollo se acelere y pase del 2% anual registrado entre 1960 y 1970, al 2,7% anual en los próximos 25 años. Incluso las proyecciones optimistas indican que el número de vacantes absorberá sólo una proporción limitada de la cohorte de 15 años de 1980: el 25%, como máximo, en Africa, y entre 30% y 50% en América Latina y la mayoría de las regiones de Asia. Aun en los países con un ritmo de desarrollo más rápido, como Brasil, la República de Corea, Malasia y México,

47

menos de la mitad de la mencionada cohorte tiene una oportunidad razonable de encontrar empleo en el sector moderno.

En tercer lugar, los responsables de formular las políticas a seguir, los empleadores y los individuos tienden a considerar a la educación formal como un pasaporte para obtener empleo en el sector moderno. En un estudio reciente se sugiere que las ambiciones de los jóvenes en materia de educación reflejan las condiciones del mercado laboral más bien que aspiraciones profesionales poco realistas. Por consiguiente, a fin de aumentar sus posibilidades de encontrar empleo remunerado, los estudiantes suelen permanecer en la escuela el mayor tiempo posible, a veces durante más años de los que necesitan para poder ocupar los puestos disponibles. Debido al bajo costo individual que la educación significa y a la estructura familiar extendida, las familias tratan de proporcionar educación a la mayoría de sus niños, aunque quizá se sientan satisfechas incluso si solamente uno de ellos se emplea. Se crea así el "síndrome de las calificaciones", que refuerza la tendencia natural de la educación en cualquiera de sus niveles a constituir una preparación para el siguiente. En muchos países en desarrollo, las credenciales educativas, los puestos desempeñados y las remuneraciones están íntimamente relacionados en el sector público de la economía, que a menudo es el sector predominante.

En cuarto lugar, el vínculo entre la educación y el trabajo comprende cuestiones relacionadas con la formación de actitudes y hábitos característicos de los trabajadores productivos. Las relaciones y experiencia sociales a que están expuestos los trabajadores, como las pautas de subordinación y jerarquía, las relaciones con los empleadores, el cumplimiento de horarios laborales y las tensiones físicas y mentales en sí pueden ser notablemente diferentes del clima social de la institución educacional.

En el resto de este capítulo se examinan medios para mejorar las relaciones entre la educación y el trabajo en los sectores moderno, urbano no estructurado y rural de la economía, respectivamente. Estas relaciones son complejas y diversas, por lo que es difícil generalizar acerca de ellas. Aunque se tiene ya amplia experiencia al respecto en la mayoría de las regiones en desarrollo, se deben analizar sistemáticamente a fin de comprender las repercusiones que tienen en la política a seguir. Las relaciones entre los tres sectores mencionados varían enormemente entre los países. En algunos de los menos adelantados, el dualismo económico—es decir, las brechas en materia de organización, tecnología, sistemas monetarios, normas de producción y demás—está tan fuertemente arraigado que los sectores moderno y tradicional coexisten con un mínimo de influencia mutua. En otros países, debido a que las diferencias entre esos sectores son menores, puede haber eslabonamiento entre los procesos de producción modernos y los más tradicionales.

Eficiencia externa de la educación en el sector moderno

El equilibrio entre la educación y el trabajo puede fomentarse recurriendo a una o más de las siguientes medidas: moderar la "infla-

ción" de las calificaciones, aumentar las oportunidades de empleo y modificar el suministro y la naturaleza de las oportunidades de educación. Las dos primeras medidas se vinculan con el desarrollo económico general, mientras que la tercera se relaciona más estrictamente con la educación en sí.

Entre las medidas recomendables para hacer que las calificaciones educativas estén más en consonancia con la realidad se encuentran las siguientes: reducir las disparidades en cuanto a remuneraciones entre los sectores moderno y tradicional, y entre los puestos de oficina y los técnicos; exigir que el beneficiario absorba una proporción cada vez mayor del costo de su educación a medida que avanza dentro del sistema; relacionar las especificaciones del empleo con el nivel mínimo de educación necesario y las remuneraciones con las especificaciones del puesto, más bien que con las credenciales; crear servicios eficaces de asesoramiento y colocación en las escuelas y centros de capacitación, y establecer un mejor enlace entre las escuelas y el mercado de trabajo. También se pueden generar más empleos mediante el desplazamiento de un sistema de producción basado en una elevada intensidad de capital hacia uno con más intensidad de mano de obra, el mejoramiento de la infraestructura rural o la asignación de una proporción importante del presupuesto de desarrollo del país a actividades que creen empleos.

En la esfera de la política educacional, las principales cuestiones concernientes a la educación y el trabajo se centran en torno a la clase de educación o capacitación más apropiadas para lograr un fin dado y a las estructuras institucionales que puedan proporcionarlas más eficazmente. Para esto es preciso combinar en diversas formas la educación y la capacitación de carácter formal, no formal, general y especializado. Esas combinaciones abarcan un amplio espectro, que incluye la educación general, las escuelas diversificadas, la formación profesional, la capacitación en el empleo y la combinación de la educación con el trabajo.

Educación general

Hay pruebas de que la educación aumenta la productividad de los trabajadores. En un estudio realizado en 20 países se ha comprobado que en todos los casos las tasas de rentabilidad social de la educación primaria son notablemente positivas: 12% o más (véase el Anexo 13). La tasa media de rentabilidad social es significativamente más alta en la educación primaria (26,2%) que en la secundaria (13,5%) y en la superior (11,3%). Por razones tanto de eficiencia económica como de equidad se justifica seguir efectuando inversiones en educación primaria. Cierto grado de escolarización formal general parece ser necesario para la capacitación ulterior, ya que permite obtener aptitudes en comunicaciones, matemáticas y ciencias, que son necesarias en una economía moderna. Los trabajadores que han recibido instrucción están más orientados hacia el rendimiento, confían más en sí mismos, se adaptan mejor a nuevas situaciones y, sobre todo, son más fáciles de capacitar. Por consiguiente, para mejorar la eficiencia externa de la

educación es necesario ampliar por lo menos el nivel primario y aumentar su eficiencia. En el nivel secundario existen grandes variaciones entre los países en lo que se refiere a su calidad actual y a las posibilidades de ampliación a los costos unitarios vigentes. Por lo tanto, en algunos caso será necesario concentrarse en mejorar la calidad y en otros en ampliar la educación secundaria, al tiempo que se reducen los costos unitarios.

Educación diversificada

Muchos países en desarrollo, con el propósito de adaptar el contenido de la educación secundaria a las necesidades en lo que se refiere al empleo que se prevé tendrán los que salen de la escuela, han diversificado sus planes de estudio incorporando materias de carácter práctico u ocupacional en programas que por lo demás son de tipo totalmente académico. Hay dos modelos que predominan al respecto. En el primero se introducen materias prácticas—oficios industriales, economía doméstica, agricultura—en el nivel secundario básico a fin de proporcionar orientación preprofesional y fomentar una actitud positiva hacia el trabajo. En el segundo se incluye una corriente académica general, más una o más corrientes ocupacionales especializadas, por lo géneral en el nivel secundario superior, dependiendo de la vida económica de la comunidad.

Las escuelas diversificadas han sido una variante bastante difundida frente a las escuelas de carácter puramente académico, pero la experiencia, incluida la del Banco Mundial, sugiere que hay que proceder con cautela en este sentido. En primer lugar, los planes diversificados de estudio, especialmente en lo que se refiere al segundo modelo, son complejos y costosos, pues exigen nuevos profesores, nuevos currículos, recursos físicos adicionales y un alto nivel de aptitudes y suponen elevados costos de mantenimiento. En países como el Perú, donde se consideró que los planes diversificados eran un sustituto aceptable de las escuelas secundarias tradicionales, se comprobó que el costo era prohibitivo. En segundo lugar, proyectos del primer modelo para los que se habían fijado objetivos de empleo poco realistas, no tuvieron resultados satisfactorios. No ha habido indicaciones empíricas uniformes sobre el cambio de actitudes de los estudiantes con respecto al trabajo; en la mayoría de los proyectos, los estudiantes todavía prefieren los campos académicos a la formación profesional. Por último, la elaboración de un plan de estudio de carácter ocupacional que responda a las necesidades de una economía local (como en el segundo modelo) es una tarea delicada en la cual cualquier error de cálculo puede dar lugar a la subutilización de instalaciones costosas. Debido a que el volumen de trabajo especializado incluido en el plan de estudios puede ser insuficiente para la formación de las aptitudes deseadas, la escuela secundaria diversificada es un método de dudosa eficacia para capacitar a grandes números de alumnos en determinados campos profesionales. Sin embargo, si se usa como base para capacitar a técnicos o como preparación para la educación superior, especialmente en materias técnicas, ese método

se justifica más a pesar de los costos y de las dificultades que entraña. Por consiguiente, es importante sopesar la diversificación frente a otras prioridades en términos de inversiones educacionales, tomando como base los objetivos en materia de educación y las necesidades del país. La prioridad dada a esta modalidad de educación quizá no sea muy alta en países en los que la matrícula del nivel secundario es pequeña y los graduados no tienen dificultad para encontrar empleo. En algunos casos, los recursos que se necesitan, de por sí escasos, para el sistema relativamente costoso de diversificación, podrían contribuir más a satisfacer las necesidades de desarrollo de un país si se encauzaran hacia una expansión mayor de la educación secundaria general.

Educación técnica

Si las escuelas secundarias diversificadas no son apropiadas para la formación de mano de obra calificada de nivel medio, ¿serían más eficaces para esos fines las escuelas técnicas y las vocacionales? En 25 años de experiencia no ha podido resolverse la controversia acerca de la formación de destrezas dentro del sistema formal, llamado por sus opositores "la falacia de la escuela vocacional". Parte del problema estriba en la dificultad de predecir con exactitud las necesidades de determinadas destrezas en la economía. Por esa razón, la capacitacion técnica de tiempo completo previa al empleo debería impartir, necesariamente, destrezas generales. En consecuencia, las escuelas vocacionales y técnicas deberían proporcionar lo siguiente a grandes grupos de educandos: adiestramiento previo al empleo en categorías generales de aptitudes que puedan aplicarse en diversas situaciones de trabajo, conocimientos profesionales y técnicos que preparen a los graduados para la capacitación adicional que puedan obtener en el empleo, y desarrollo de aptitudes que exijan un conocimiento teórico bien organizado, que se puede impartir óptimamente en la atmósfera formal de un aula. En vista de la limitada capacidad de absorción del sector moderno de los países en desarrollo— y de la alta tasa resultante de desempleo—se ha recomendado que la educación técnica y profesional estimule el autoempleo, la iniciativa personal y la cooperación [1]. Además, con frecuencia es necesario proporcionar formación profesional en campos especiales cuando el empleador es una sola persona que carece de la competencia técnica necesaria para dirigir el adiestramiento, o cuando al mismo le resulta antieconómico emplear especialistas en capacitación. En la mayoría de los casos, es más eficaz y menos costoso proporcionar esa capacitación en centros especialmente destinados a ese fin que en escuelas técnicas y vocacionales. Esos centros pueden ofrecer adiestramiento para un número limitado de ocupaciones calificadas a personas que hayan terminado su escolaridad general obligatoria, haciendo especial hincapié en los aspectos prácticos o en el trabajo dentro de un taller.

[1] Recomendación del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en su reunion anual de 1978.

La viabilidad del modelo de escuela profesional y técnica para fines de capacitación a costos razonables depende en gran medida, como el resto del sistema de educación, de su grado de eficacia y calidad. Las estrategias propuestas en el Capítulo 3 también son pertinentes a este respecto. Sin embargo, hay tres factores especiales que son indispensables para la eficacia de las escuelas técnicas y profesionales. En primer lugar, la creación de empleos depende menos de la capacitación que del ritmo de industrialización del país. En segundo lugar, parte del éxito depende de la calidad de las relaciones existentes entre las escuelas, los empleadores y los organismos estatales. Cuanto más atención se preste a fortalecer esas relaciones y a acrecentar la participación de los empleadores, mayores serán las posibilidades de que las escuelas funcionen eficazmente, lo que les permitirá formar más graduados con posibilidades de emplearse. En tercer lugar, se necesitan instructores que posean formación tanto industrial como académica.

En el nivel postsecundario, es preciso proporcionar recursos y funciones específicos que tengan importancia para impulsar el desarrollo, a fin de formar cuerpos de profesionales, como tecnólogos, investigadores y administradores, y de generar conocimientos apropiados para el adelanto del sector moderno. Con objeto de satisfacer la necesidad de técnicos de nivel medio y mejorar el equilibrio entre éstos y los profesionales universitarios, se deberían establecer modelos no universitarios de instituciones de educación postsecundaria, como los institutos politécnicos y los institutos comunitarios de nivel terciario. Las ventajas que tienen esas instituciones para el logro de esos objetivos en comparación con las universidades estriban en que pueden concentarse en campos especiales relacionados con la industria, desarrollar programas terminales breves, vincular más directamente sus actividades con las necesidades de la economía y de la comunidad y multiplicarse a fin de servir a diferentes zonas del país.

Capacitación en el empleo

Al igual que las escuelas técnicas y profesionales proporcionan adiestramiento para el mercado general, la capacitación especializada puede ser ofrecida por una empresa para su propio personal; un ejemplo es la "capacitación relacionada con proyectos", que tiene por objeto impartir destrezas administrativas, técnicas u operativas especiales, relacionadas con una determinada empresa o sector. La capacitación que facilita la empresa se relaciona con puestos específicos y está limitada por la escala futura de la organización y el número de empleados en cualquier categoría ocupacional durante un determinado período de tiempo. Como los que imparten la capacitación son también empleados, aquí no se plantea el problema de equilibrar la oferta y la demanda. Además, esa capacitación y experiencia pueden tener también un efecto significativo en otras actividades.

La capacitación relacionada con proyectos no es una duplicación de la que proporcionan las escuelas o instituciones profesionales. Por el contrario, ambas actividades se complementan. Los criterios emplea-

dos para formular un sistema de capacitación general, así como para evaluar su éxito, son el mercado de trabajo y el sistema de educación. Por consiguiente, los métodos de la capacitación general están orientados hacia las materias y se utilizan dentro del contexto del proceso de educación y de capacitación. En cambio, el adiestramiento relacionado con una empresa está orientado hacia los puestos de trabajo y se rige por los criterios del sistema de producción. La eficacia de cada método en función de su costo depende de las circunstancias económicas e institucionales y del valor de las destrezas específicas para la empresa. Factores tales como las tasas de desempleo, la remuneración de los que reciben formación y su relación con la de otros empleados de la empresa, la movilidad en el mercado de trabajo, la influencia de los sindicatos, la combinación de elementos de la capacitación brindada y su superposición con el contenido de otros programas o con el adiestramiento especificado por la empresa u organismo, constituyen, en conjunto, una base para elegir la opción más apropiada.

Combinación de la educación, la capacitación y el trabajo

En algún punto entre esos dos métodos hay otros en que se combinan la capacitación en el empleo con la ofrecida fuera de éste. Estos se encuentran comúnmente en Singapur y en la mayoría de los países latinoamericanos. Por ejemplo, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), de Colombia, el Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) del Brasil, y el Industrial Training Board (ITB) de Singapur, son organismos autónomos financiados con un impuesto sobre las nóminas. La capacitación que proporcionan estas instituciones puede comprender instrucción en un aula combinada con trabajos prácticos en un taller durante períodos variables, además de una capacitación e instrucción más formales. Los alumnos generalmente son patrocinados por empresas industriales. La evaluación de esos programas de aprendizaje muestra que a pesar de que sus costos a veces son elevados, resultan satisfactorios para formar trabajadores calificados conforme a normas aceptadas de idoneidad.

Muchos países en desarrollo están yendo aún más lejos al incorporar el trabajo dentro del proceso educativo, por considerar que la experiencia laboral influye favorablemente en la educación. Por ejemplo, hay algunas pruebas de que el trabajo en una fábrica tiene un efecto positivo en el rendimiento verbal y cuantitativo aproximadamente igual al de la educación formal. Como en la educación el clima social tiene una influencia positiva en los resultados del aprendizaje, en la escuela se debe reproducir con la mayor fidelidad posible la atmósfera social existente en el mundo laboral real. En los países socialistas, los intentos por establecer una relación entre la educación y el trabajo son elementos fundamentales de la política educacional. También se han realizado intentos en ese sentido y con diverso éxito en algunos países en desarrollo, como Benin, Tanzanía y Zambia.

Los diversos métodos de capacitación descritos en los párrafos anteriores no se deben considerar estrictamente como opciones diferentes, sino como insumos complementarios de un amplio programa

nacional de capacitación. Por lo tanto, el problema no consiste en hallar el método más eficaz en función del costo, sino en determinar en qué circunstancias se debe elegir cierto tipo o combinación, simultáneamente o en forma sucesiva, en vez de otro. La selección de un método de capacitación depende en última instancia de factores económicos e institucionales. Entre los primeros se encuentran el costo de la capacitación, la urgencia con que se necesiten los trabajadores calificados y la rentabilidad de la capacitación para la empresa. Entre los últimos se incluyen el medio y las leyes vigentes en materia de capacitación, la influencia de los sindicatos y las asociaciones de empleadores y las actitudes de estos últimos, así como la naturaleza del mercado de trabajo. Para las decisiones de política en esa esfera es preciso contar con un análisis riguroso de ambos tipos de factores a fin de comparar las opciones existentes con un estudio sobre los recursos humanos que proporcione información general sobre las necesidades de empleo, las aptitudes necesarias y las preferencias de los empleadores.

Adquisición de destrezas en el sector urbano no estructurado

Aunque todavía no se dispone de estadísticas completas, se estima que en los países en desarrollo corresponde al sector urbano no estructurado entre el 25% y el 60% de la fuerza de trabajo urbana. Ese sector se caracteriza por el fácil ingreso en la fuerza de trabajo, la utilización de los recursos nacionales, la adquisición de destrezas fuera del sistema escolar formal, la predominancia del autoempleo y la producción basada en el uso intensivo de mano de obra, la pequeña escala de las operaciones, el carácter competitivo y la falta de reglamentación de los mercados, el pequeño margen de utilidades y el uso de una tecnología relativamente sencilla.

En la mayoría de los países no existen programas ni políticas explícitos para atender las necesidades de capacitación del sector no estructurado. Más aún, en algunos tendrá que superarse una actitud negativa hacia ese sector antes de que puedan formularse estrategias encaminadas a satisfacer las necesidades de capacitación para el mismo. Al analizar esas necesidades, es conveniente dividir al sector en tres subsectores de acuerdo con sus tecnologías, productos y sistemas de capacitación:

1. *El subsector artesanal.* En este subsector, cada unidad de producción se dedica a un producto o línea de productos, a menudo elaborados en el hogar por trabajadores por cuenta propia con la ayuda de sus familiares, entre los cuales hay una alta proporción de mujeres. Necesita poco capital pero un alto nivel de destrezas manuales tradicionales, que generalmente se adquieren realizando el trabajo durante mucho tiempo. Si la empresa tiene éxito quizá pueda colocar sus productos en el mercado, para lo que necesitará nuevos conocimientos en materia de comercialización o de contabilidad y, por lo general, cierto grado de educación formal.

2. *El subsector de talleres.* Este subsector abarca una amplia gama de actividades—producción, servicios y reparaciones—y a menudo atiende adecuadamente y a bajo costo la demanda del sector moderno. Emplea herramientas manuales y maquinaria mecánica sencilla y exige aptitudes manuales rudimentarias en carpintería, metalurgia, albañilería, etc. En él tienen importancia la capacidad para aprender en el empleo y para adaptarse a nuevas tareas. Aunque los trabajadores de más edad han adquirido la mayor parte de esas aptitudes en el trabajo, se están creando cada vez más programas institucionalizados destinados a las generaciones más jóvenes que han terminado la educación primaria en centros de formación profesional no formal acelerada.
3. *El subsector comercial y de servicios.* En muchas zonas urbanas, este subsector no estructurado representa la actividad económica más extendida en el sentido espacial y también la mejor integrada. En lo que se refiere a los habitantes de zonas rurales que están alfabetizados, la transición de la comercialización diaria a la situación permanente de un comerciante urbano es el primer paso hacia el sector más amplio del comercio y los servicios. Las necesidades de capital son pequeñas, los costos generales son reducidos y el margen de utilidades es limitado. Aunque los miembros de este sector no estructurado tradicionalmente se han destacado por su natural capacidad para el comercio y su habilidad de negociación, los "empresarios" que desean ampliar sus conocimientos de contabilidad, control de existencias y demás campos de la administración empresarial ordinaria para dedicarse a actividades económicas de mayor escala, necesitarán programas urbanos de capacitación flexibles. Las instituciones crediticias pueden cumplir una función muy valiosa suministrando servicios de extensión para la pequeña empresa: asesoramiento sobre actividades rentables, la forma de solicitar crédito, el análisis de los riesgos comerciales, las inversiones de capital y otras cuestiones semejantes.

Las características del sector exigen una estrategia encaminada a desarrollar aptitudes, que incorpore la capacitación en el empleo como elemento importante. Sin embargo, a medida que el sector crezca puede que sea necesario institucionalizar la capacitación fuera del servicio. A fin de que ésta guarde la relación adecuada con la producción, se debería coordinar con el adiestramiento en el empleo; los sistemas de aprendizaje deberían basarse en los procedimientos de producción existentes; los requisitos de admisión deberían estar de acuerdo con las características de la población habilitada para recibir la formación; los encargados de impartir la capacitación deberían seleccionarse entre los mejores trabajadores locales, y la comunidad debería asumir la responsabilidad de organizar y dirigir los programas pertinentes.

Eficiencia de la educación y la capacitación para el desarrollo rural

El desarrollo rural se lleva a cabo dentro de un marco de política que abarca una gran variedad de medidas sobre precios, crédito, reforma de la tenencia de la tierra, servicios rurales, organización comunitaria e infraestructura rural. También comprende educación y capacitación apropiadas para la adopción de esas medidas. La escasez de mano de obra capacitada es un grave obstáculo para el desarrollo en gran escala de las zonas rurales. En lo que se refiere a satisfacer las necesidades de trabajo en esas zonas, cabe considerar especialmente tres aspectos: el lugar y la función de la escuela rural, la atención de las necesidades de capacitación del sector agrícola y de los agricultores y la satisfacción de las necesidades de otras destrezas relacionadas con el trabajo.

La escuela rural

Aunque existe una creencia difundida de que la escuela primaria no es el lugar apropiado para ofrecer capacitación de carácter práctico, en recientes estudios efectuados en países de bajos ingresos se ha comprobado que la educación general realmente mejora la productividad de los pequeños agricultores. Un examen de 20 estudios sobre la educación de los agricultores y la eficiencia de las explotaciones agrícolas indica que la productividad del agro aumentó como promedio 7,4% como resultado de la terminación de cuatro años de educación primaria por los agricultores (véase el Anexo 15). Así pues, la educación básica en el sector rural, al igual que en el moderno, produce beneficios económicos mensurables. Sin embargo, todavía falta determinar qué clase de educación o de capacitación resulta más eficaz para esos fines y cuál sería el medio más económico de satisfacer las necesidades generales y específicas de formación de las poblaciones rurales dispersas.

Los intentos por "ruralizar" el plan de estudios de la enseñanza primaria han resultado una tarea difícil y han tendido a crear un sistema dual de educación. Si el contenido del plan de estudios vigente para todas las escuelas primarias de un país se vinculara con el medio rural y se recurriera a éste a los fines de la demostración y aplicación de su contenido, las escuelas rurales proporcionarían una experiencia nacional de aprendizaje en cuanto a los conocimientos generales y las destrezas que necesitan todos los ciudadanos que participan en el proceso de desarrollo del país. Además, un plan de estudios de esa índole respondería más plenamente a las necesidades rurales.

Los programas agrícolas en las escuelas secundarias, establecidos para formar a los presuntos agricultores, generalmente han dado resultados decepcionantes. Debido a que las instalaciones suelen ser inadecuadas y los profesores a menudo carecen de experiencia en las técnicas agrícolas adecuadas, la enseñanza es demasiado académica y los trabajos prácticos conexos tienen un valor mínimo desde el punto de vista de la educación o de la capacitación. Las escuelas agrícolas, al

apoyar los objetivos del desarrollo agropecuario, deben concentrarse en una esfera en la que tienen una importante ventaja comparativa: la enseñanza de los principales conceptos, ciencias básicas y ciencias agronómicas en las que se basa la tecnología agrícola. Mediante el constante mejoramiento de los servicios de extensión agrícola y el logro de una percepción cada vez mayor por parte de la población rural de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y prácticas, ha de ser posible que las escuelas se concentren en mayor medida en el campo en el que tienen más ventajas y dejen que la capacitación práctica se obtenga en las comunidades rurales.

Sin embargo, existe separadamente la necesidad de formación profesional en el campo agrícola para técnicos de nivel medio, a fin de proporcionar personal de carrera debidamente capacitado para prestar una amplia gama de servicios de extensión agrícola y otros relacionados con las agroindustrias. La rápida expansión registrada por los programas de desarrollo agrícola y rural en casi todos los países en desarrollo, junto con el mejoramiento general de los servicios agrícolas y la tecnología disponible en las zonas rurales, ha hecho aumentar considerablemente la demanda de técnicos capacitados para la agricultura y ha modificado en grado significativo la índole de sus funciones. Las instituciones de formación profesional que atienden esas necesidades serían más eficaces si mantuvieran estrechas relaciones con los empleadores de los técnicos que forman y estuvieran al corriente de las necesidades cambiantes de los respectivos puestos. Las escuelas de formación profesional para la agricultura también pueden ofrecer capacitación previa al empleo para el personal de nivel inferior que necesita el sector agropecuario. Sin embargo, los organismos empleadores generalmente tienen que desarrollar la capacidad necesaria para suministrar a su personal instrucción suplementaria específicamente destinada a prepararlos para determinados empleos y, posteriormente, a permitirles perfeccionarse en su desempeño.

A nivel postsecundario, se necesitan instituciones educativas para la formación de profesionales en la agricultura y otros campos conexos. Esas instituciones deben atender la doble función de proporcionar funcionarios para los niveles superiores de los organismos agrícolas públicos y privados y de generar conocimientos técnicos adecuados a las condiciones locales para su uso por los servicios de extensión. Por último, las instituciones de carácter no agrícola—por ejemplo, las dedicadas a la enseñanza de la medicina, la pedagogía, la administración pública o la ingeniería civil—con frecuencia pueden introducir en sus actividades una orientación hacia el medio rural, contribuyendo así a establecer vínculos desde el punto de vista de la educación entre el sector rural y la vida nacional.

La extensión agrícola y la capacitación de agricultores

Tradicionalmente, los servicios de extensión han sido el medio utilizado para hacer llegar nuevos conocimientos y aptitudes a los agricultores. Esos servicios existen en casi todos los países, aunque su

eficacia varía considerablemente, y sus deficiencias más comunes son fáciles de identificar. Entre ellas se incluye falta de capacitación adecuada, condiciones de trabajo y de vida desfavorables (a las que se hizo mención anteriormente), falta de incentivos en materia de desarrollo profesional y aislamiento de los agricultores a los que se trata de servir y de otros servicios complementarios que contribuyen al desarrollo rural, así como de los organismos de investigación e información a través de los cuales deberían actualizar sus conocimientos técnicos. Debido a que los agentes de extensión de nivel medio y superior con frecuencia provienen de las ciudades, no logran una comunicación adecuada con los agricultores y, además, suelen carecer de experiencia en los aspectos prácticos de la producción agrícola.

Gran parte del adiestramiento ofrecido al personal de extensión agrícola ha incluido un curso anterior a su empleo, en gran medida de carácter teórico, que no ha sido seguido posteriormente de casi ninguna capacitación específicamente relacionada con el puesto en cuestión. Sin embargo, el hincapié que se hace actualmente en el desarrollo agrícola en la mayoría de los países en desarrollo ha estimulado la implantación de rápidos cambios para los que ahora se requiere capacitación apropiada destinada específicamente a los distintos puestos. El establecimiento de programas eficaces de capacitación en los servicios de extensión rural entraña la dotación de la capacidad necesaria para ofrecer adiestramiento y una estructura orgánica adecuada. El "sistema de capacitación y visitas"[1], que se basa en ese principio, se ha adoptado inicialmente con éxito en numerosas regiones. Pero no hay una solución única para los problemas relacionados con las actividades de extensión. Más aún, al formular cada sistema de extensión agrícola se debe tener en cuenta el medio social, cultural, económico y político en el que ha de funcionar. Aunque para ciertas culturas y economías es útil emplear un enfoque altamente especializado y concentrado, en otras puede necesitarse un enfoque de fines múltiples, especialmente en los países más pequeños y pobres.

Debido a que la relación entre las familias agrícolas y los agentes de extensión capacitados que están disponibles a menudo es inadecuada en los poblados, el uso selectivo de los medios de difusión para complementar los servicios sobre el terreno puede ser sumamente eficaz. Pero para que los medios de difusión puedan dar un apoyo significativo a los servicios rurales será preciso mejorar primero su administración.

Muchos países han establecido centros residenciales de capacitación de agricultores a título de ensayo con el fin de complementar los servicios de extensión y asesoramiento. Esos centros han resultado particularmente valiosos para fomentar empresas agrícolas nuevas o especializadas, para proporcionar educación a los líderes rurales y para obtener su apoyo para los programas de desarrollo rural. Pero, por otra parte, en general han sido difíciles de administrar y sus operaciones han resultado costosas, lo que ha dado lugar a la subutilización de muchos de ellos.

[1]Véase *Extensión agrícola—Sistema de capacitación y visitas*, de Daniel Benor y James Q. Harrison (Washington: Banco Mundial, 1977).

Destrezas no agrícolas para el desarrollo rural

Para el desarrollo de las zonas rurales se precisan numerosas destrezas no agrícolas, entre las que se incluyen habilidades artesanales ordinarias, economía doméstica y salud familiar, planificación a nivel de poblados, transporte y almacenamiento, y comercialización. Los servicios en esas diversas esferas pueden prestarse de diversas maneras. Aunque las escuelas rurales siguen siendo las únicas instalaciones existentes para impartir instrucción, su aprovechamiento es muy insuficiente. Todas las medidas relativas al desarrollo exigen dos categorías principales de aptitudes esenciales, a saber, la organización y movilización a nivel de poblados y el liderazgo y la administración. Todavía no se han identificado los medios más adecuados para desarrollar esas aptitudes con rapidez y en gran escala. Además, existen algunos indicios de que los habitantes de poblados con una educación mínima a menudo desconocen los conceptos esenciales para poder adquirir los conocimientos de administración necesarios para el rápido desarrollo del poblado. La incorporación de esos conceptos en los programas de educación para adultos y en las escuelas rurales puede resultar eficaz para subsanar ese problema.

Capítulo 6: Administración y gestión de los sistemas educativos

Naturaleza y alcance del tema

La expansión sin precedentes de los sistemas educativos durante los últimos 25 años impuso grandes exigencias a la gestión y administración educacionales. Además, la preocupación cada vez mayor por lograr una distribución equitativa de las oportunidades existentes, reducir la ineficiencia y relacionar la educación y el trabajo destacó la importancia de la investigación y el planeamiento. Pese a los esfuerzos realizados por enfrentar estas exigencias, el desarrollo de las capacidades nacionales de gestión, administración y análisis se encuentra a la zaga del crecimiento tanto en dimensión cuanto en complejidad de la empresa educativa. Algunos programas de desarrollo de la educación sufren los efectos de las deficiencias de gestión. Los problemas comprendidos pueden dividirse en tres categorías.

Gestión y adopción de decisiones

Con frecuencia se subestiman los problemas relacionados con la educación y la capacitación. En primer lugar, a menudo el ministerio de educación es el empleador principal de un país y sus recursos financieros por lo general representan del 3% al 5% o más del producto nacional bruto (PNB). En el macronivel, las decisiones en cuanto a política educacional exigen comprender las relaciones entre dinámica de la población, educación, economía y sociedad, y en el micronivel, las del proceso de aprendizaje. Segundo, las escuelas y los centros de capacitación son las unidades básicas de la educación. De la calidad de su gestión depende que logren impartir el tipo adecuado de conocimientos y aptitudes. En muchos países, urge contar con directores de escuelas bien capacitados. Otro aspecto que suele pasarse por alto es que la administración abarca las tareas básicas asociadas con el manejo de las nóminas de pago, la contabilidad y las existencias, la distribución de material didáctico, el mantenimiento de los edificios y la ejecución de las decisiones educacionales. En tercer lugar, la distribución de las responsabilidades en cuanto a adopción de decisiones determina con claridad la efectividad de la gestión. Las iniciativas en materia de educación y capacitación se dispersan en sentido horizontal entre un número cada vez mayor de organismos en el ámbito nacional, y en cuanto a la administración de la educación las responsabilidades se distribuyen en sentido vertical entre el ministerio de educación, las autoridades locales, los grupos comunitarios y las escuelas. Cuarto, la gestión de la educación se ve afectada por los problemas, las prácticas y las filosofías que prevalecen en la administración pública, entre ellos la interferencia política en la adopción de decisiones, los procedimientos burocráticos ineficientes, la falta de un sistema de promoción por mérito, los bajos salarios para los empleados públicos y una elevada rotación del personal.

Planeamiento de la educación

Puesto que se trata de una cuestión delicada desde un punto de vista político, todos los países quieren establecer objetivos, prioridades y programas para mejorar la educación. En consecuencia, el planeamiento se ha convertido en una característica corriente de la administración de la educación en la mayoría de los países en desarrollo, pero sin llegar a ser el instrumento de gestión que se había previsto. Los problemas son tanto de carácter técnico como institucional. Primero, el planeamiento se ha limitado a establecer metas, sin prestar atención suficiente a los medios necesarios para alcanzarlas, tales como la preparación de estudios sistemáticos de la eficacia en función de los costos y de factibilidad de distintos métodos de capacitación, ni a planes viables para lograr una educación primaria universal. Segundo, se ha dedicado excesiva atención a la expansión cuantitativa y muy poca a la implantación de cambios. La dificultad de expresar la calidad de la educación en términos cuantitativos quizás ha llevado a los planificadores a descuidar estos difíciles problemas. Tercero, el planeamiento de la educación habitualmente es responsabilidad del gobierno central, y por consiguiente abarca todo un país, prestándose poca atención a programas especiales destinados a beneficiar a grupos bien definidos o a determinadas zonas geográficas. Cuarto, aunque la cantidad de planificadores de la educación aumenta constantemente, en muchos países no hay suficiente personal calificado. Quinto, en numerosos casos el planeamiento de la educación ha evolucionado como una actividad aislada y no ha encontrado aún su ubicación en la corriente principal del proceso de formulación de políticas. Sexto, la base de conocimientos necesaria para la formulación de políticas ha sido cuestionable en lo referente a su confiabilidad. La falta de información adecuada en cuanto a las condiciones y limitaciones de carácter económico, demográfico, cultural y político y sobre la dinámica del sistema de educación ha obstaculizado el progreso. En consecuencia, no se ha logrado un consenso respecto de objetivos y normas.

Investigación y experimentación

La investigación y la experimentación sobre el crecimiento y la reforma de la educación han sido escasos porque se subestimó el grado y la complejidad de la base de conocimientos que se necesita para el desarrollo de una política de educación satisfactoria. Por ejemplo, un examen internacional de la investigación sobre la eficacia de los docentes determinó que se habían realizado sólo 31 estudios en el Africa al Sur del Sahara, 58 en los países árabes del Oriente Medio y 30 en América Latina, en comparación con cientos de estudios en Europa y América del Norte[1]. La mayor parte de la investigación en los países en desarrollo, además, es de alcance restringido y no está

[1]El estudio fue llevado a cabo por el Grupo de Asesoramiento y Análisis de las Investigaciones Educacionales de Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo del Canadá.

relacionada con aspectos de política, en gran parte porque en muchos países la capacidad institucional es insuficiente todavía. Al igual que el planeamiento, la investigación está obstaculizada por la falta de personal calificado y también porque no se la acepta como una parte integral del proceso de adopción de políticas. Además, las actividades de investigación no reciben financiación suficiente, ya que se considera que resultan demasiado costosas. Esto quizá sea cierto a corto plazo, pero a la larga esas actividades pueden conducir a mejoras sustanciales en la eficiencia del sistema educativo.

*

Los diversos aspectos de gestión, planeamiento e investigación descritos tienen un especial significado en las zonas rurales. La dirección local de las escuelas suele ser de menor calidad que en el nivel nacional. Además, la logística de las comunicaciones administrativas y de la compilación de datos para la investigación y el planeamiento crea más problemas. Las zonas rurales sufren más debido a la insuficiente capacidad administrativa y analítica en el plano nacional. A causa de las deficiencias en la distribución de responsabilidades y decisiones, la reformas que han beneficiado a los centros urbanos tal vez no lleguen a las zonas rurales. Las pocas que sí lo hacen quizá no sean pertinentes si el planeamiento tuvo como base datos deficientes compilados en zonas rurales o son resultado de investigaciones insuficientes realizadas en centros urbanos, o innovaciones efectuadas en países industriales.

Capacidad de gestión, planeamiento e investigación

Mejoramiento de la capacidad de gestión

Aunque por lo general el ministerio de educación es el principal patrocinador de la educación y la capacitación, está surgiendo una división de funciones con otros ministerios, al menos en la referente a capacitación. En algunos países, el ministerio de trabajo se ocupa de la formación profesional, con o sin la cooperación de los empleadores; el ministerio de salud, de la formación en salud y nutrición; el ministerio de agricultura, de la correspondiente a su sector, y así sucesivamente, mientras que la educación formal general es dirigida por el ministerio de educación. Pero estas divisiones funcionales nunca son plenamente completas ni satisfactorias, ni tampoco está equilibrada la diversificación de patrocinadores por medio de una coordinación adecuada en el nivel superior. Si bien los empleadores u otras personas que tienen un conocimiento cabal de un determinado tema deberían influir en la administración de la formación profesional, un sistema nacional debe evitar una excesiva fragmentación, puntos de vista localistas y duplicaciones antieconómicas. Algunos países, como Egipto, Nigeria y Tailandia, han establecido consejos nacionales integrados por representantes de diversos sectores para preparar planes educacionales y coordinar la educación y la capacitación.

Ciertos grupos de intereses han resistido ocasionalmente la descentralización de la adopción de decisiones acerca de la educación. Los maestros y sus sindicatos, por ejemplo, prefieren depender de las autoridades nacionales que de las locales para evitar las presiones políticas y sociales que ejercen las diversas comunidades. La seguridad en el trabajo y las compensaciones financieras suelen ser mayores con una dirección nacional, y así aumenta el poder de negociación de los maestros ante el gobierno. Asimismo, los padres reconocen que los sistemas de exámenes nacionales constituyen el único mecanismo justo de selección para ingresar a la educación secundaria. Además, los gobiernos centrales, ansiosos por mantener el carácter nacional de la educación, han estado poco dispuestos a delegar autoridad en lo referente a planes y programas de estudio y libros de texto a los gobiernos locales o a las distintas escuelas.

La tendencia hacia la centralización se pone en tela de juicio actualmente al alegarse que los ministerios de educación están sobrecargados con la administración diaria de la logística educacional—a menudo a expensas de sus funciones de formulación de políticas—y que en muchos países las autoridades centrales tienen dificultades para identificar y articular las necesidades de las comunidades locales. Sin embargo, el grado de descentralización está restringido por los objetivos nacionales de unidad y equidad. En la mayoría de los países en desarrollo, es indispensable mantener la centralización administrativa en todos los sectores de la sociedad a fin de lograr cierto grado de consenso frente a intereses divisivos, tanto locales como regionales. Además, algunos distritos y comunidades locales no pueden proporcionar administradores calificados, y ni siquiera asumir una parte de la carga financiera que significa el funcionamiento de las escuelas. La creación de institutos de gestión de la educación puede representar un esfuerzo tendiente a formar técnicos y administradores locales. La limitación relativa al financiamiento puede eliminarse ya sea dando a las autoridades locales una facultad impositiva adecuada a su responsabilidad fiscal, o bien transfiriéndoles fondos del gobierno central respecto de los cuales tengan una autoridad discrecional.

Las estrategias para la gestión de la educación están estrechamente relacionadas con el sistema de gestión nacional y abarcan las estructuras de organización, el estilo de gestión y la capacitación al respecto. En primer lugar, la administración educacional suele estar organizada en el nivel central por tipo de educación, ordenamiento que puede alentar una fragmentación innecesaria del sistema. A medida que la administración del sistema escolar se descentraliza, puede ser apropiado organizar las responsabilidades centrales restantes por función—planeamiento y programas, planes de estudio, formación de docentes, financiamiento, evaluación, etc.—abarcando cada una de estas funciones todo el sistema de educación. Cualquiera que sea la estructura orgánica que se use, el elemento clave ha de ser una vinculación adecuada entre funciones y niveles de educación. Los directores de escuelas y los inspectores locales pueden proporcionar la vinculación entre la autoridad central—nacional o regional—y los

maestros. En muchos países, los inspectores y directores de escuelas cumplen tareas administrativas rutinarias—compilación de datos, distribución de material didáctico y traslado de maestros—a expensas de sus funciones de asesoramiento y mejora de la calidad de la educación. La redefinición de sus tareas podría producir un equilibrio mejor entre las funciones de asesoramiento y supervisión. Dado que el contenido de la educación está sometido a una reevaluación continua, seguir la marcha de las innovaciones en los planes de estudio es tan importante como evaluar el desempeño de los docentes. Segundo, las políticas y procedimientos de gestión deben formularse en forma tal que los administradores en los distintos niveles de educación participen intensamente en el proceso de adopción de decisiones en lugar de limitarse a supervisar su aplicación. Tercero, el personal en el nivel central y local de los sistemas educativos necesita formación para la gestión. Las escuelas superiores e institutos de gestión que existen ya para otros sectores podrían proporcionar también formación para la educación, o bien podrían crearse programas ad hoc de formación en esa esfera.

Mejoramiento de la capacidad de planeamiento

Una forma fructífera de obtener capacidad de planeamiento entraña mucho más que la creación de la unidad correspondiente en el ministerio de educación. Abarca todas las funciones relacionadas con la formulación y puesta en práctica de una política de educación—mecanismos para recopilación de información, investigación, preparación de planes de estudio y formación de docentes, y también sistemas de supervisión y retroacción. Además, será necesario capacitar a un cuadro central de planificadores y personal regional y local que proporcionen datos e incorporen información al sistema de planeamiento.

Algunos países han tratado en los últimos años de introducir reformas muy amplias en la educación, mientras que otros sólo han efectuado ajustes menores sin formularse preguntas fundamentales, de carácter social o educacional, sobre el sistema. En conjunto, los cambios en la educación han sido mínimos porque los planes propuestos estaban mal concebidos, se modificaron las políticas, no se dispuso de fondos, o hubo escasez de personal capacitado para poner en práctica las reformas. En la mayoría de los casos, tal como demuestra un estudio realizado por el Banco Mundial, el fracaso se debió principalmente a la falta de comprensión de la naturaleza del cambio en la educación y su relación con el medio socioeconómico. El conocimiento de los factores que influyen en la reforma educativa permitiría a los planificadores evaluar la viabilidad de sus propuestas y revisar en la medida necesaria el alcance de la reforma. Algunas modificaciones pequeñas crean con frecuencia nuevas oportunidades para ulteriores cambios. A largo plazo, lo que importa es la capacidad de seguir incorporando cambios e innovaciones específicas.

Mejoramiento de la capacidad de investigación

Los elementos necesarios de una capacidad de investigación en la educación, al igual que en otros sectores, comprenden un personal capacitado y motivado; literatura del país (manuales, técnicas, evaluación previa); una base de información general; procedimientos institucionalizados para compilar, elaborar, analizar, almacenar y recuperar datos, tanto cuantitativos como cualitativos; personal técnico de apoyo; un ordenamiento dentro de la organización que permita realizar investigaciones y divulgar sus resultados, y fondos suficientes. El desarrollo de esta capacidad podría fomentarse por medio de: a) esfuerzos de capacitación que permitieran a las personas con cualidades prometedoras adquirir los conocimientos, las aptitudes y la experiencia necesarias para la investigación y experimentación de alto nivel, y b) esfuerzos de desarrollo institucional que aseguraran que los investigadores capacitados se ocupen de problemas educacionales dentro de la red de formulación de políticas y adopción de decisiones.

Un programa ampliado de investigación y experimentación en educación puede contribuir a mejorar la gestión en el sector aclarando problemas, definiendo objetivos y evaluando la experiencia obtenida. Si bien cada país debe determinar los elementos básicos de tal esfuerzo, el examen, intercambio y proyección internacionales iniciados en 1976 por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, en Ottawa[3], o la identificación de prioridades de investigación que emprendiera recientemente el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, en París, pueden proporcionar un marco para el intercambio y la cooperación entre las distintas naciones. La investigación sobre educación debe realizarse en forma activa y siguiendo simultáneamente dos direcciones generales. Una se refiere a la educación como una fuerza social y la forma en que interactúa con la economía y la sociedad en el curso del proceso de desarrollo. Esta categoría comprende las relaciones entre educación y trabajo, distribución del ingreso, movilidad social y fecundidad. La otra se refiere a la educación como un proceso de aprendizaje individual y abarca toda la gama de problemas relacionados con los factores determinantes del aprendizaje y la adquisición y la conservación de destrezas.

Sin embargo, la misma gama de investigaciones no se realizará en forma independiente en todos los países. La existencia de elementos comunes o complementarios respecto de algunos problemas sugiere la necesidad de esfuerzos cooperativos. Los países que experimentan problemas similares pueden economizar fondos y recursos humanos compartiendo los esfuerzos de investigación y capacitación a través de grupos, asociaciones o instituciones. Los sistemas de recuperación de información y las redes de documentación pueden ponerse a disposi-

[3]Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo: *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa: CIID, 1976).

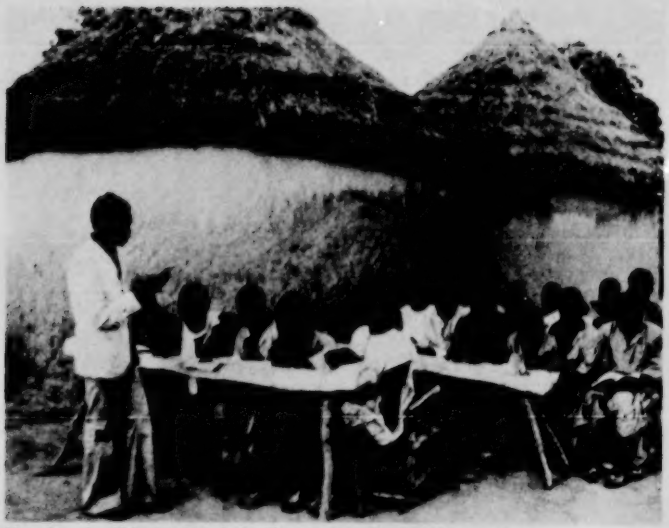
ción de los investigadores de distintos países a fin de reducir la duplicación innecesaria de los esfuerzos y sacar provecho de la experiencia acumulada. En América Latina y Africa Occidental, se han desarrollado redes regionales de cooperación en investigación de este tipo. También se han establecido en Asia[9] redes similares, patrocinadas por la Unesco, para el intercambio de innovaciones en educación, y actualmente están desarrollándose otras en Africa y en países árabes.

Algunos proyectos de investigación sólo pueden encararse en forma internacional. Uno de los mejores ejemplos es el amplio programa realizado por la Asociación International de Evaluación del Rendimiento Escolar, mediante el cual se estudió desempeño de los estudiantes en matemáticas en 12 países, en ciencias en 19 países, en literatura en 10 países y en comprensión de textos en 15 países. Otro ejemplo son los estudios internacionales sobre la situación actual de la educación realizados por el Grupo de Asesoramiento y Análisis de las Investigaciones Educacionales de CIID. Los estudios que abarcan varios países naturalmente exigen un enfoque multinacional, que sólo será eficaz si la capacidad nacional de investigación está bien desarrollada.

[9]Programa para Asia de Innovaciones en la Educación con miras el Desarrollo. (APEID).

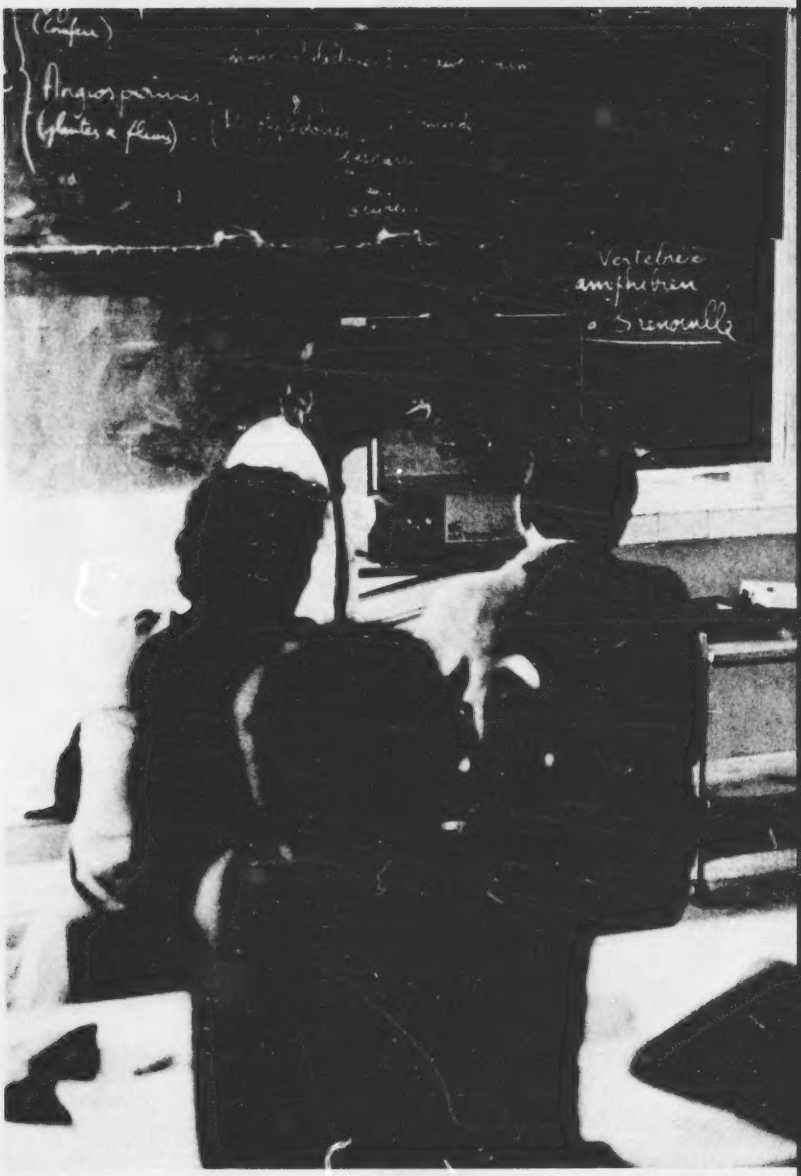
La educación en fotografías

Un niño beduino absorto en su trabajo en la escuela primaria de El Drad, en Egipto. A pesar de la expansión registrada en los sistemas de educación de los países en desarrollo, una tercera parte de los niños en edad escolar no están matriculados en la escuela. ❶



Una clase de alfabetización al aire libre en un poblado de la zona de Kita, en Malí. La mayoría de los gobiernos han aceptado el principio de que la educación es una necesidad humana tar. básica como los alimentos, la vivienda y el vestido.

Vista de una clase de estudios sociales en una escuela secundaria de Jamaica. Estudios realizados han demostrado que en los países en desarrollo los profesores y los libros de texto tienen más influencia en los estudiantes que en los países desarrollados.

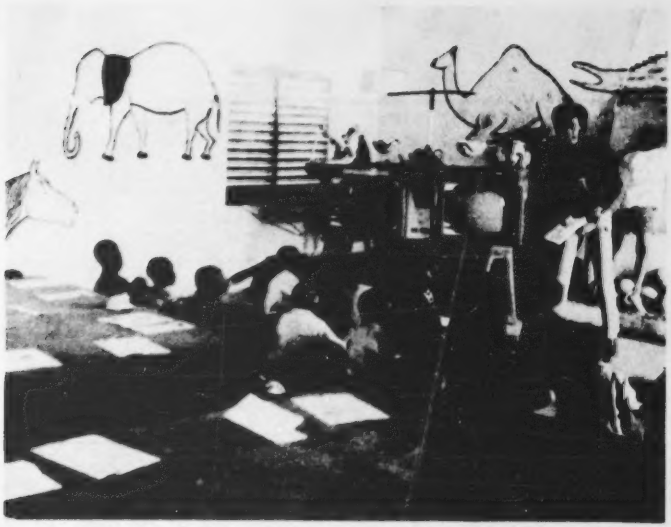


Un instructor de biología en Marruecos explica la disección de una rana con ayuda de medios audiovisuales. Los materiales docentes pueden ayudar a los profesores a mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Estudiantes malasios trabajan con herramientas manuales en el taller de metalistería de la escuela secundaria inferior de Kampong Kerunchi, en Kuala Lumpur. En muchos países en desarrollo se está incorporando el trabajo práctico en el proceso educativo por considerarse que esa experiencia influye en forma positiva en la educación.

Demostración del uso de una pequeña trilladora portátil de arroz en Filipinas. Se necesita personal con formación profesional en agricultura a nivel de técnicos a fin de que suministre una amplia gama de servicios a la agricultura y las agroindustrias.

Un instructor explica algunos detalles del cultivo del algodón a un grupo de alumnos cerca de Bobo-Dioulasso, en el Alto Volta. El Banco Mundial está prestando asistencia al Gobierno para el establecimiento de un sistema de educación no formal a nivel de poblados, por medio del cual se impartirá a los jóvenes de las zonas rurales un mínimo de capacitación práctica que les permita ser agricultores más productivos.



En un aula del Níger se utiliza la televisión a título experimental. A pesar del potencial que tiene para fines docentes, el elevado costo de la televisión limita su uso en muchos países en desarrollo. ❽

Un maestra en Nepal prepara materiales para usarlos en su clase de aritmética. Se ha llegado a la conclusión de que el suministro de libros de texto y otros materiales de enseñanza constituye el elemento que más positivamente influye en el rendimiento académico. ❾

La escuela secundaria de Ofafa Jericho en Nairobi. Se han utilizado fondos de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) para mejorar el sistema de educación de Kenya. ⑩

Una niña indígena resuelve un problema en una escuela de la Misión Andina, establecida por las Naciones Unidas para coadyuvar a la rehabilitación de la población indígena del Ecuador. En los esfuerzos por hacer llegar la educación a los grupos de población no atendidos, debe asegurarse que los servicios suministrados sean apropiados para la sociedad de que se trate.

Capítulo 7: Costos y financiamiento

Naturaleza y alcance del tema

Los planes para ampliar las oportunidades de educación, mejorar la calidad y formar una capacidad nacional en gestión, planeamiento e investigación se ven obstaculizados a menudo por los escasos recursos que se dedican al sector. El aumento de la tasa de gastos para educación, bien acogido en el decenio de 1960, es considerado actualmente con cierto escepticismo y hasta suscita oposición. Las incertidumbres en cuanto a las funciones económicas y sociales de la escolaridad y las dudas respecto a la pertinencia y la eficiencia externa del sistema contribuyen a fomentar el desencanto que predomina en ciertos grupos respecto de la educación. Además, la existencia de nuevos sectores sociales, tales como salud, población y nutrición, también milita, en el aspecto financiero, contra la prioridad asignada hasta la fecha a la educación.

Los recursos financieros que se asignan para educación no se limitan a los ingresos públicos. Comprenden los gastos que efectúan los padres para asistencia de sus hijos a la escuela pública—libros, ropa y demás—y las contribuciones de las comunidades locales. En algunos países, en especial en América Latina, al sector de la educación privada, sostenido por derechos de matrícula y ocasionalmente por subvenciones gubernamentales complementarias, corresponde una parte sustancial de los gastos para educación. A causa de la falta de datos, resulta difícil analizar el desembolso total para el sector. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los desembolsos de ingresos públicos son decisivos a causa de su importancia para determinar el alcance y la dirección del desarrollo educacional.

Entre 1960 y 1974, los gastos públicos promedio para educación de los países en desarrollo aumentaron constantemente como porcentaje del PNB y del presupuesto nacional (véase el Cuadro 3). La tasa de aumento como porcentaje del PNB fue mayor en los países en desa-

Cuadro 3

Gastos públicos para educación como porcentaje del PNB y del presupuesto nacional, 1960–74

	Porcentaje del producto nacional bruto (PNB)				Porcentaje del presupuesto nacional			
	1960	1965	1970	1974	1960	1965	1970	1974
Regiones más desarrolladas	4,0	5,2	5,7	5,7	11,3	15,2	16,1	15,6
Regiones menos desarrolladas	2,3	3,0	3,4	3,9	11,7	13,1	13,8	15,1

Fuente: Sobre la base de datos compilados por la Unesco.

rrollo que en los desarrollados. A pesar de este incremento en los gastos promedio de los países en desarrollo en conjunto, en muchos de ellos se registró una declinación en el porcentaje, tanto del PNB como del presupuesto nacional, dedicado a la educación. Además, estos promedios ocultan grandes variaciones. Las cifras compiladas por el Banco Mundial para los años 1973–75 muestran que los gastos públicos para educación representaron entre el 0,5% y el 12% del PNB y entre el 3,8% y el 36% del presupuesto público total (véase el Cuadro 4). Sin embargo, otro estudio estadístico que abarca varios países demostró que en el caso de los países en desarrollo no había relación alguna entre la proporción del PNB dedicada a la educación y el PNB per cápita.

Cuadro 4

Distribución de los gastos públicos para educación, 1973–75

	Porcentaje del PNB para educación pública	Porcentaje del total de gastos públicos para educación
Número de países	82	79
Rango	0,5–12,0	3,8–36,0
Primer cuartil	5,1	21,0
Mediana	3,9	16,0
Tercer cuartil	3,0	12,6

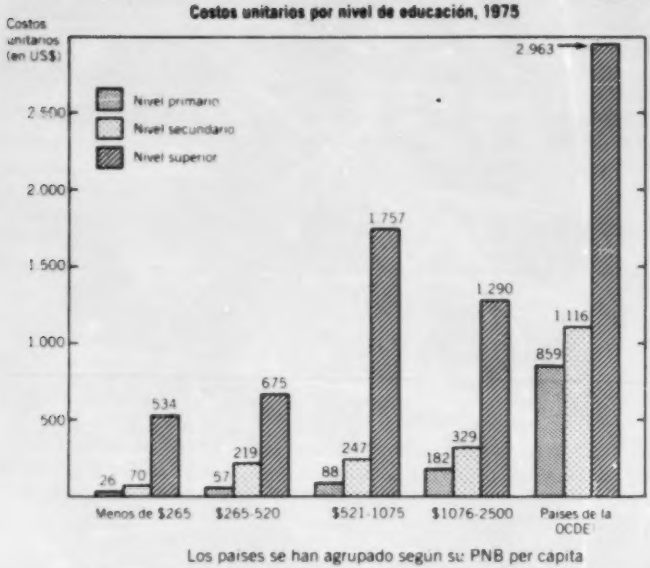
Fuente: Sobre la base de datos compilados por la Unesco.

Durante el período de 1960–73, la matrícula total de estudiantes de los países en desarrollo aumentó 5,5% por año, igual que el PNB. La proporción del PNB dedicada a educación, sin embargo, aumentó a un promedio de 1,85% anual en razón de una variedad de condiciones. Primero, el crecimiento del sistema de educación formal entraña un desplazamiento gradual dentro de la matrícula total hacia los niveles más altos, y costosos, de la educación. De este modo, cuanto más elevadas son las diferencias en costos unitarios—es decir, el gasto por estudiante en cada nivel—más costosa se vuelve la expansión de la educación (véase el Gráfico 3). Segundo, los esfuerzos por elevar el nivel de la educación y mejorar la calidad de los insumos inevitablemente dan lugar al incremento de los costos. Los sueldos de los docentes y administradores constituyen la mayor erogación en los presupuestos ordinarios (que a veces alcanza al 95% del presupuesto) y a menudo están regidos por cláusulas de aumento automático por años de servicio, elevación de las calificaciones y demás.

Un examen de los costos unitarios como porcentaje del PNB per cápita podría sugerir que los países en desarrollo han estado afrontando costos unitarios que imponen una carga injustificable a sus finanzas públicas, en especial en los niveles de educación secundaria y superior (véase el Gráfico 4 en la página 78). Una comparación de los

Gráfico 3

Costos unitarios por nivel de educación, 1975



[1] Los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) son los países de Europa Occidental, Turquía, Canadá, Estados Unidos, Japón, Australia y Nueva Zelandia.

Fuente: Sobre la base de datos compilados por la Unesco.

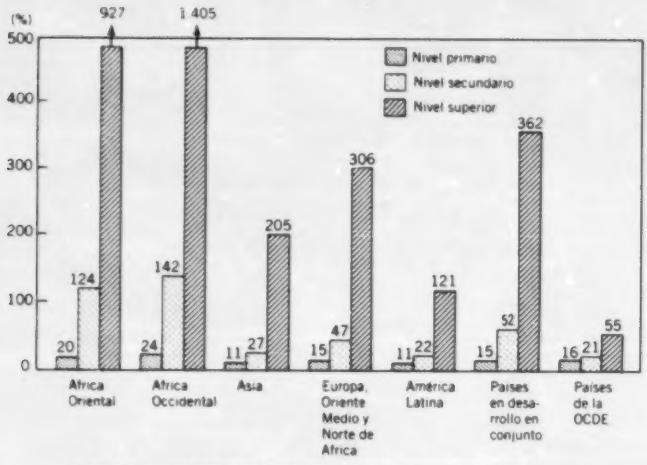
gastos por estudiante entre los países agrupados según su PNB per cápita, sin embargo, muestra claramente que los países en desarrollo están gastando mucho menos que los desarrollados (Gráfico 3) y que la pauta de los gastos a través del tiempo indica que las diferencias en costos unitarios entre los países más pobres y los más ricos son cada vez mayores (véase el Gráfico 5 en la página 79). Dado que las principales diferencias en los costos unitarios se encuentran en el nivel primario, como puede observarse en el Gráfico 3, esta diferencia creciente no puede atribuirse al desplazamiento gradual dentro de la matrícula total hacia niveles más altos y más costosos de educación. Del Gráfico 5 se desprende que en los países más pobres el incremento de los gastos públicos por estudiante ha sido muy pequeño y que, si se hacen los ajustes correspondientes para tomar en cuenta la inflación, en realidad puede haberse registrado una disminución.

Aproximadamente el 41% del total de gastos para educación en los países en desarrollo corresponde a la educación primaria, el 27% a la educación secundaria y el 32% a la superior (véase el Anexo 14). Los países en desarrollo invierten una proporción mayor que los desarrollados en educación primaria, menor en la educación secundaria y

aproximadamente igual en la educación superior. Los países de bajos ingresos dedican un porcentaje más alto a la educación primaria y uno más bajo a la educación superior que los de ingresos medianos. La variación en la distribución de los gastos entre los distintos países y entre grupos de países según el nivel de ingresos es, sin embargo, tan amplia que no es posible discernir una tendencia uniforme. Por ejemplo, la proporción de gastos para educación primaria varía del 23% al 71%, para educación secundaria del 8% al 60% y para educación superior del 2% al 57%.

Gráfico 4

Costos unitarios como porcentaje del PNB per cápita, 1970–73[1]



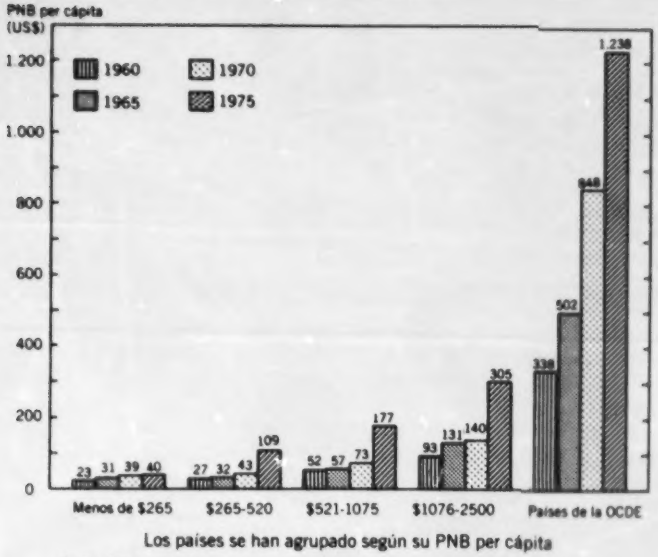
[1]Un "costo unitario como porcentaje del PNB per cápita" para un grupo de países es el promedio geométrico de los costos unitarios correspondientes como porcentaje del PNB per cápita de los distintos países del grupo.

Fuente: Manuel Zymelman, Patterns of Educational Expenditures, Staff Working Paper No. 246 (Washington: Banco Mundial, 1976).

Es evidente entonces que si los sistemas de educación continúan creciendo a la tasa actual, en las mismas condiciones administrativas y estructurales, se necesitarán fondos que, a pesar de ser muy inferiores a los asignados al sector en los países desarrollados, superarán la capacidad financiera de muchos países en desarrollo. Las repercusiones financieras de la matrícula por niveles de educación proyectada por la Unesco para 1985—metas que apenas prevén una educación básica universal—indican que el PNB de los países en desarrollo debe elevarse como mínimo a razón del 7% por año para que pueda

Gráfico 5

Gastos públicos para educación por estudiante, 1960–75



Fuente: Sobre la base de datos compilados por la Unesco

mantenerse la participación de la educación en el PNB al mismo nivel de 1975. Es muy poco probable que esto suceda si se consideran las tendencias entre 1960 y 1975, período en que la tasa media de crecimiento anual del PNB de los países en desarrollo fue del 2,8% en el caso de los de ingresos bajos y del 3,4% en el de los de ingresos medianos. La medida en que un país podrá aumentar los gastos para educación sin afectar otras prioridades dependerá, por supuesto, de sus propias condiciones sociopolíticas.

Financiamiento de la educación

No será fácil solucionar el problema que plantean las exigencias cada vez mayores que impone la educación a las finanzas públicas. Hay dos posibles rumbos de acción: hallar nuevas fuentes de financiamiento y reducir los costos unitarios mejorando la eficiencia del sistema educativo.

Nuevas fuentes de financiamiento

El primer rumbo de acción consiste en el aprovechamiento de fuentes no presupuestarias. Primero, hay varias formas mediante las cuales las combinaciones de trabajo y capacitación pueden permitir que la educación logre un mayor grado de autosuficiencia en el aspecto financiero y pase parte de la carga al empleador (véase el Capítulo 5). Segundo, puede movilizarse a las comunidades locales para que proporcionen recursos, tales como tierras, mano de obra, materiales de construcción y ciertos elementos de consumo. Algunas comunidades podrán contribuir también a financiar los costos de funcionamiento de sus escuelas. Tercero, puede incorporarse en los niveles posteriores al elemental un sistema de derechos de matrícula y préstamos, equilibrado por medio de becas, cuando las condiciones sociopolíticas sean favorables. En las comunidades en que la mayoría de las personas no tienen ingresos monetarios, es posible recaudar derechos de matrícula en especie. Por último, se necesitará constantemente asistencia externa para la educación en la mayoría de los países en desarrollo para hacer frente a los gastos de capital y, en algunos de los más pobres y menos desarrollados, para atender los mayores costos de operación.

Las medidas que tienen por objeto mejorar los sistemas educativos no siempre contribuyen a disminuir los costos unitarios, ya que, por ejemplo, algunos programas para mejorar la calidad de la educación son costosos. En muchos casos, sin embargo, la reducción de la merma en la corriente de estudiantes y en el uso de recursos humanos y físicos no sólo compensará los mayores costos que supondrán las mejoras cualitativas, sino que también rebajará en forma sustancial los costos unitarios globales que entrañan los resultados buscados (véase el Capítulo 4).

Mejoramiento de la eficiencia

La necesidad de mejorar la eficiencia adquiere particular importancia en los niveles medio y terciario, en los que el rápido aumento de la matrícula va acompañado de elevados costos unitarios. Los posibles métodos para aumentar la eficiencia son: una mejor utilización del personal elevando la carga docente y la relación entre estudiantes y profesores y eliminando la diversidad innecesaria o la duplicación de los cursos; el aprovechamiento más eficiente del espacio escolar; la introducción de cursos acelerados, programas que abarquen el año entero y períodos de capacitación más breves e intensivos; la reducción de los costos ajenos a la enseñanza a través de mejores procedimientos de selección de estudiantes y políticas de ayuda para los mismos y la disminución de los costos de internado, y la mejora de la gestión a través de presupuestación por programas, análisis de costos y normas para adquisiciones eficaces.

Los costos unitarios como porcentaje del PNB per cápita para la educación superior en los países en desarrollo tienen poca probabilidad de alcanzar siquiera el nivel más bajo de los países desarrollados,

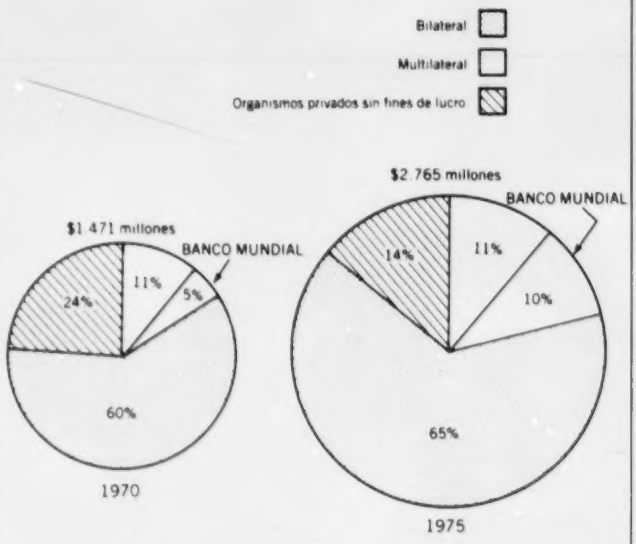
ya que muchos de los insumos, tales como los sueldos de los profesores, están influidos por los mercados internacionales de educación. Pero aun una reducida disminución porcentual de los costos unitarios de la educación secundaria y superior podría liberar algunos fondos para proporcionar educación básica a una mayor cantidad de personas. Además, los países cuyos presupuestos favorecen desproporcionadamente a la educación secundaria o superior (véase el Anexo 14) pueden financiar, mediante cierta redistribución de los recursos, un apreciable aumento de la matrícula en el nivel elemental.

Capítulo 8: Ayuda externa para la educación

La ayuda externa[1] para la educación facilitada a los países en desarrollo aumentó gradualmente durante los decenios de 1960 y 1970. Si bien ascendió a $2.800 millones en 1975, cubrió apenas el 9% del presupuesto total para educación de los países en desarrollo. El Banco Mundial aportó el 10% de la ayuda total para educación en 1975, y su participación continúa aumentando (véase el Gráfico 6).

Gráfico 6

Ayuda externa para educación, 1970 y 1975



Nota: Las cifras representan compromisos valorados en función de los costos de los donantes. La ayuda brindada por países con economías de planificación centralizada está incluida en las fuentes bilaterales y se estima que fue de $250 millones en 1975.

Fuente: H.M. Phillips, **Educational Cooperation Between Developed and Developing Countries** (Nueva York: The Rockefeller Foundation, enero de 1977).

[1] El término "ayuda", tal como se utiliza en este documento, incluye donaciones, préstamos y créditos.

Fuentes y corrientes de ayuda para la educación

La ayuda para el sector de la educación representa sólo una fracción reducida del volumen total facilitado a los países en desarrollo. Comprende el 12% de la ayuda oficial de los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)[1], un porcentaje que se mantuvo aproximadamente igual desde 1970 hasta 1975. Esta proporción representa el promedio entre países tales como Japón y los Estados Unidos, que asignan menos del 3% de su ayuda para la educación, y otros como Noruega, que asigna el 28% y Francia que dedica el 34%. Además, los préstamos y créditos para educación y capacitación alcanzaron recientemente del 5% al 6% del total de los préstamos del Banco Mundial para los países en desarrollo.

Entre 1970 y 1975, la ayuda externa para educación y capacitación aumentó a razón del 13% por año, a precios corrientes. La participación en la asistencia total tanto de las fuentes bilaterales como de las multilaterales se elevó, mientras que la de los organismos privados sin fines de lucro disminuyó. Lamentablemente, la mayor parte del aumento registrado fue neutralizado por la inflación. El monto efectivo de ayuda suministrado por los organismos que se especializan en asistencia técnica puede haber declinado en términos reales debido, en especial, a que aumentó el costo del personal extranjero.

Entre los organismos multilaterales, la Unesco ocupa el sexto lugar en términos del presupuesto ordinario asignado a la educación (unos $20 millones en 1975), pero ejerce una función normativa mucho mayor por varias razones. En primer lugar, otros organismos de las Naciones Unidas que activamente facilitan ayuda a la educación—PNUD, Banco Mundial, UNICEF—recurren a la Unesco como fuente de experiencia o como organismo de ejecución. En segundo lugar, la Unesco actúa como organismo de ejecución respecto de fondos fiduciarios ($4 millones en 1975) suministrados por distintos gobiernos, organizaciones no gubernamentales o empresas privadas. Tercero, asesora a los países miembros no sólo respecto de temas específicos sino también de toda la gama que abarca la formulación y ejecución de una política educacional. Por último, la Secretaría de la Unesco constituye un foro para el intercambio de experiencias e innovaciones entre los expertos de los estados miembros y una vía para divulgar ideas entre los encargados de las decisiones en el nivel superior.

Finalidad de la ayuda para la educación

Aproximadamente el 80% de la ayuda prestada al sector de la educación por fuentes bilaterales y la mayoría de los organismos especializados de las Naciones Unidas consiste en asistencia técnica—docentes, expertos, asesores y becas de estudio y de capacitación—

[1] Los miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos son los países de Europa Occidental, Turquía, Japón, los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelandia.

mientras que los bancos de desarrollo proporcionan fundamentalmente instalaciones, materials y equipos. Los organismos privados sin fines de lucro se han concentrado en el desarrollo institucional, la innovación educativa y la reforma.

Dentro de estas categorías pueden observarse ciertas tendencias. Por ejemplo, el número de personas que recibieron fondos en virtud de la asistencia bilateral del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE[3] disminuyó un 16% entre 1969 y 1975, lo que refleja los costos más altos y posiblemente ciertos recelos respecto de la asistencia técnica. El número cada vez mayor de personas capacitadas en los países en desarrollo puede haber reducido también la necesidad de asistencia técnica. El menor número de asesores y docentes ha sido compensado en parte por el aumento en la cantidad de estudiantes y participantes en cursos de capacitación (véase el Cuadro 5).

Cuadro 5

Asistencia bilateral oficial de los países de la OCDE/CAD en forma de asistencia técnica, 1969 y 1975[a]

Tipo de asistencia técnica	Cantidad de personas	
	1969	1975
Docentes	59.400	35.700
Asesores y expertos en educación	6.700	2.400
Becas de estudio	39.700	43.700
Becas de capacitación	33.300	34.600

[a] El Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) está integrado por 17 países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y la Comisión de las Comunidades Europeas.

Fuente: H.M. Phillips, **Educational Cooperation between Developed and Developing Countries** (Nueva York: The Rockefeller Foundation, enero de 1977).

Si bien no se cuenta con estadísticas completas acerca de la distribución de la ayuda total prestada al sector de educación por niveles, se estima que hasta el 80% fue asignado a la educación secundaria y superior, mientras que la educación primaria y extraescolar recibieron un volumen relativamente pequeño. Por ejemplo, en lo que respecta a la ayuda bilateral, aproximadamente la mitad de los docentes, expertos y asesores de los países donantes de la OCDE en 1975 prestó su colaboración en la educación secundaria general y un tercio en la educación técnica y postsecundaria. Casi el 80% de las becas correspondieron a estudiantes de escuelas técnicas y universidades. La ayuda prestada por los países con economía de planificación centralizada se asignó principalmente a la educación y formación profesional e industrial, al igual que la ayuda proveniente de donantes privados u organismos multilaterales.

[3] El Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) está integrado por 17 países miembros de la OCDE, y la Comisión de las Comunidades Europeas.

Hasta principios del decenio de 1970, muchos organismos donantes dieron prioridad a los niveles superiores de los sistemas de educación, lo que indica que se consideraba que la función de la educación era proporcionar recursos humanos capacitados para la economía. Sin embargo, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), fue una excepción; durante muchos años asignó a la enseñanza primaria el 60% de los fondos que destinó al sector de educación. En los primeros años del decenio de 1970, tuvo lugar una modificación de las políticas de los donantes como consecuencia de los profundos cambios que se produjeron en la percepción del proceso de desarrollo. En su documento de política de 1972, por ejemplo, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (SIDA) estableció nuevas prioridades, incluidas la educación no formal, la educación elemental y la formación profesional y agrícola, así como la formación de docentes y administradores en estas esferas.

Distribución geográfica de la ayuda para el sector de educación

Sólo pudieron obtenerse datos completos sobre la distribución geográfica de la ayuda para la educación respecto de los donantes que son miembros de la OCDE, y los dos principales bancos internacionales de desarrollo, que otorgaron en conjunto el 80% del total en 1975 (véase el Cuadro 6). La proporción de la ayuda bilateral para la educación asignada al Africa al Sur del Sahara y al Asia se elevó, mientras que la correspondiente al Norte de Africa y Oriente Medio declinó a consecuencia de la redistribución de la asistencia técnica francesa. En América Latina, la proporción de la ayuda bilateral proveniente de los países de la OCDE disminuyó, en parte a causa de la menor dependencia de la asistencia técnica brindada por extranjeros.

La ayuda prestada por los bancos de desarrollo a los países del Africa al Sur del Sahara disminuyó, mientras que la parte asignada a los países de habla árabe aumentó (véase el Cuadro 6). La cuota de Asia se elevó un poco, pero aún es reducida en relación con el ingreso y la población. La parte sustancial de la ayuda multilateral prestada a América Latina puede atribuirse al importante papel asumido por el Banco Interamericano de Desarrollo como fuente de fondos para el sector de la educación dentro de la región.

La distribución geográfica de la ayuda para el sector de educación no tiene una clara relación con el desarrollo educacional o económico de los beneficiarios. En el caso de los donantes bilaterales, el suministro de esa ayuda parece estar regido no tanto por necesidades objetivas sino más bien por circunstancias históricas y políticas. En el caso de los organismos multilaterales, en la asistencia influyen factores tales como la preferencia de ciertos países por el sector de educación, las tradiciones culturales, la capacidad de absorber la asistencia externa, y el temor a la intromisión en la autonomía de un país. Varios organismos donantes, tales como la Administración de Desarrollo de Ultramar (ADU) del Reino Unido, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la SIDA, el UNICEF, y el Banco Mundial han expresado su decisión de aumentar la ayuda y, en ciertos casos, de concentrarla en

los segmentos más pobres de la población. No obstante, estas políticas no se han puesto aún plenamente en vigor.

Problemas relativos a la ayuda externa para el sector de educación

El debate sobre la ayuda externa para la educación se centra en los aspectos de dimensión, costo y coordinación. Dado el elevado y creciente número de analfabetos, la necesidad insatisfecha de toda suerte de capacitación en cada uno de los niveles y la deficiente calidad y eficiencia de los sistemas de educación y capacitación en los países en desarrollo (véase el Capítulo 2), la mayoría de los observadores convienen en que el nivel actual de ayuda para el sector de la educación es insuficiente.

El aumento de los compromisos financieros de los donantes ha quedado neutralizado por la inflación, en especial en el rubro de asistencia técnica. El costo de un experto extranjero, por ejemplo, se duplicó entre 1970 y 1975, lo que indica que se puede recurrir menos a los expertos extranjeros y que se utilizarán más expertos contratados en el país. Donantes y beneficiarios tendrán que hallar también nuevas formas para compartir los costos, de acuerdo con la capacidad que tengan los beneficiarios para asumir parte de ellos. Por ejemplo, la costumbre británica de "complementar" los sueldos del personal extranjero en lugar de pagarlos en su totalidad puede ser una forma

Cuadro 6

Distribución geográfica de la ayuda proveniente de la OCDE/CAD y bancos de desarrollo, 1969-76

	OCDE/CAD		Bancos de desarrollo[a]	
	Distribución porcentual sobre la base de asistencia técnica, personal y becas de estudio y capacitación		Distribución porcentual sobre la base del valor en dólares de los préstamos y créditos aprobados durante el año	
	1969	1973	1969–71	1974–76
África al Sur del Sahara	31	35	28	22
Norte de Africa y Oriente Medio	32	26	18	22
Asia y Oceanía	21	26	14	19
América Latina y el Caribe	16	13	40	37
Total	100	100	100	100

[a] Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo.

Fuente: H.M. Phillips, Educational Cooperation between Developed and Developing Countries (Nueva York: The Rockefeller Foundation, enero de 1977).

efectiva de extender la ayuda. Algunos beneficiarios argumentan que la ayuda a veces puede resultar demasiado costosa al generar costos nacionales elevados. Esto se aplica tanto a la asistencia técnica como a las instalaciones y equipos, rubros en los que tanto la complejidad innecesaria como las formas de adquisición, a veces vinculadas a mercados específicos, han provocado altos costos de mantenimiento y reemplazo.

La multiplicidad de organismos que proporcionan ayuda aumenta el riesgo de la duplicación de esfuerzos y sobrecarga la capacidad de los beneficiarios para seleccionar y preparar programas. Todo intento que realicen dichos organismos para coordinar la ayuda tendrá, en el mejor de los casos, el valioso resultado de que se dé apoyo conjunto a los proyectos y que se comparta la información. En el peor de los casos, los beneficiarios considerarán que les usurpan su responsabilidad en cuanto a la coordinación de la asistencia. Si bien los organismos donantes deben continuar aclarando y actualizando sus políticas, la propia política del país en lo que se refiere a coordinación de la asistencia externa debe seguir siendo el elemento rector.

Capítulo 9: Examen de la política y programas del Banco Mundial relativos al financiamiento del sector de educación

Evolución de las políticas, 1963–78

La política crediticia del Banco Mundial en el sector de educación evolucionó gradualmente entre 1963 y 1979. Pueden distinguirse tres etapas:

1963–70. El primer crédito de educación fue aprobado por los Directores Ejecutivos del Banco en 1962 (ejercicio económico de 1963) y la política de financiamiento para el sector se formuló en un memorando del Presidente del Banco en 1963. La política delineada en dicho memorando destacaba que el Banco centraría su atención en proyectos de educación técnica y formación profesional en diversos niveles y en la educación secundaria general, a fin de satisfacer las necesidades de mano de obra capacitada en la forma definida en los planes de desarrollo de los países en cuestión. Se excluían en gran medida la asistencia técnica y los componentes no físicos y se hacía hincapié en la construcción de edificios y la dotación de equipos. A fines del decenio de 1960, se decidió que el Banco debería ampliar el alcance de sus proyectos y establecer prioridades de financiamiento mediante un examen del sistema educativo en su conjunto, más bien que en función de ciertas esferas aceptables designadas a priori.

1971–74. En el primer documento sobre el sector de educación, publicado por el Banco en 1971, se recomendó efectuar un estudio sistemático de todo el sector educacional de un país como requisito para otorgar financiamiento. Se sugirió que el Banco concediera mayor financiamiento para asistencia técnica y otras nuevas esferas, como la educación y la capacitación no formales, la radio y la televisión educativas, la producción local de materiales didácticos y una ayuda más general a los aspectos de administración y gestión. De este modo se amplió el alcance de las operaciones educacionales del Banco para abarcar no solamente proyectos con componentes físicos en subsectores restringidos, sino también una combinación de proyectos con componentes físicos y no físicos. La finalidad era mejorar la calidad de la educación y satisfacer las necesidades de recursos humanos. El financiamiento del Banco se caracterizó también cada vez más por un enfoque experimental, e incluyó el apoyo a la elaboración de planes de estudio.

1975–78. A fines de 1974 se publicó un segundo documento de política educacional en que se sostenía que la excesiva importancia otorgada a los sectores modernos de la economía en muchos países en desarrollo había hecho que se asignaran demasiados recursos a la educación secundaria y superior a expensas de la primaria y de las necesidades de educación y capacitación en zonas rurales. La ampliación de la política de desarrollo dentro del Banco en este período se reflejó en su nueva política educacional. Se formularon cuatro princi-

pios que rigen la ayuda a la educación: 1) debe proporcionarse un mínimo de educación básica a todas las personas tan pronto como lo permitan los recursos disponibles; 2) debe proporcionarse educación y capacitación más allá del nivel básico a fin de satisfacer necesidades fundamentales de recursos humanos; 3) debe mejorarse la eficiencia de los sistemas educacionales e integrarse el método formal con el no formal, y 4) deben igualarse las oportunidades en pro de una mayor productividad y equidad social.

El programa crediticio de Banco

Los sucesivos cambios registrados en la política educacional se reflejan en el financiamiento otorgado por el Banco entre 1963 y 1978. La asistencia a la educación y la capacitación ascendió a más de $2.600 millones, de los cuales una tercera parte se proporcionó a través de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la institución afiliada del Banco que otorga préstamos en condiciones concesionarias; la Asociación contribuyó a sufragar más de la mitad de los costos totales de los proyectos. Los préstamos y créditos aumentaron considerablemente durante estos años y en el ejercicio de 1978 el financiamiento del Banco para el sector de educación fue de $516 millones, incluidos los componentes de capacitación y educación de proyectos que apoyaban el desarrollo rural y urbano (véanse los Anexos 11 y 12). Hasta junio de 1979, el Banco aprobó 192 proyectos en 81 países, siendo el promedio de los préstamos o créditos de $19 millones (véase el Anexo 17).

El Banco ha colaborado en la generación de estos proyectos con la Unesco en virtud de un programa de cooperación que se inició en 1964 con el objeto de facilitar el financiamiento de los proyectos de educación en los países en desarrollo miembros de ambas instituciones. Mediante el programa de cooperación se han identificado o preparado, o ambas cosas, más de dos terceras partes de los proyectos financiados por el Banco desde que se inició el programa. En el ejercicio de 1978 la Unesco participó en 14 de los 20 proyectos aprobados por el Banco. Cualitativamente, ha contribuido a la ampliación del programa crediticio del Banco. El informe de la Unesco, *Aprender a ser*, ha influido considerablemente en las ideas del Banco sobre la educación, y las misiones de la Unesco con frecuencia han propuesto el financiamiento de categorías de proyectos que el Banco no estaba dispuesto a apoyar en ese momento, pero que con el tiempo ha financiado, como la elaboración de planes de estudio y la educación primaria.

Se pueden distinguir dos tendencias cuando se analiza el anterior programa crediticio del Banco en materia de educación. En primer lugar, el financiamiento no ha sido proporcional a la distribución de la población. Por ejemplo, los préstamos y créditos para Africa, y en menor medida para Asia Oriental, han superado las proporciones de la población total del mundo en desarrollo que habita en esas regiones. Por el contrario, sólo el 4% del financiamiento se ha destinado al Asia Meridional, que tiene el 42% de la población. El financiamiento

sobre una base per cápita osciló desde $0,10 en el Asia Meridional hasta $1,40-$1,80 en Africa y en Asia Oriental, y $0,90 en América Latina y el Caribe. En segundo lugar, la distribución del financiamiento para la educación según el nivel de ingresos señalaba cierto grado de regresión. Los países en desarrollo de ingresos medianos recibieron una cantidad algo más elevada per cápita ($0,70-$0,80) que los de bajos ingresos ($0,10-$0,60) a mediados del decenio de 1970, desigualdad causada por el déficit ocasional de fondos de la AIF, la capacidad limitada de absorción de algunos países de bajos ingresos y la incapacidad de estos países para hacer frente a costos operacionales adicionales.

La distribución por *nivel* del financiamiento para el sector educacional en el período 1963–78 revela rápidos aumentos de la ayuda para la educación primaria y no formal y pronunciadas disminuciones del apoyo a la educación secundaria (véase el Cuadro 7). La distribución según los *planes de estudio* muestra una creciente ayuda para la educación técnica a expensas de los planes de estudio generales y diversificados. El apoyo a la educación agrícola formal ha disminuido no obstante la importancia que el Banco otorga a la agricultura, en tanto que la no formal ha recibido un fuerte apoyo a través de la capacitación incluida en proyectos específicos a través de componentes que comprenden servicios de extensión no incluidos aquí (pero enumerados en el Cuadro 8 de la página 108). Lentamente comienzan a aparecer nuevas áreas, como las de capacitación en administración y salud.

Las obras de construcción siguen constituyendo el *componente* principal de los préstamos de educación, aunque su proporción ha disminuido desde 69% en el decenio de 1960 a 48% en el período de 1975–78. Por otra parte, la proporción de la asistencia técnica ha aumentado, lo que revela la nueva importancia atribuida a los aspectos cualitativos de los proyectos de educación. Por último, los componentes no físicos, que recibieron poco apoyo en el pasado, figuraron más prominentemente en el decenio de 1970; el 7% del financiamiento total en el período de 1975–78 se destinó a la planificación educacional, la elaboración de planes de estudio, la producción de materiales didácticos, las unidades móviles, y el desarrollo de la radio y la televisión educativas. Para apoyar la producción de materiales didácticos, el Banco ha ayudado a producir aproximadamente 200 millones de libros de texto.

La ayuda destinada a la educación y a la capacitación relacionada con los proyectos específicos, como componentes de proyectos de otros sectores, aumentó considerablemente (véase el Anexo 12). En 1978 la asistencia financiera para este tipo de capacitación ascendió a $99 millones, o sea cerca del 20% del financiamiento total para educación. Además, se han incluido cada vez con mayor frecuencia componentes de educación en proyectos de desarrollo urbano y rural y en proyectos agrícolas; en 1978 se asignaron $66 millones, o el 13% del financiamiento total para educación (véase también el Anexo 11), a estos componentes.

Se ha prestado asistencia a alrededor de 300 escuelas normales, 1.000 escuelas técnicas, 1.700 escuelas secundarias generales y 100

Cuadro 7

Distribución de los préstamos y créditos para educación, 1963–83[a]
(porcentajes)

Distribución	1963–69	1970–74	1975–78	1979–83 (proyección)
Por nivel				
Primario	–	5	14	24
Secundario	84	50	43	34
Superior	12	40	26	18
No formal	4	5	17	24
Total	100	100	100	100
Por planes de estudio				
Generales y diversificados	44	42	34	35
Técnicos y comerciales	25	30	41	33
Agrícolas	19	15	11	11
Formación de maestros	12	12	12	9
Administración	–	–	1	8
Salud y población	–	1	1	4
Total	100	100	100	100
Por desembolso				
Construcción	69	49	48	44
Equipo	28	43	39	35
Asistencia técnica	3	8	13	21
Total	100	100	100	100
Por alcance				
Desarrollo institucional en general				
Materiales didácticos y medios de difusión	...	2	2	12
Elaboración de planes de estudio	...	1	2	3
Planificación y gestión	...	1	3	6
Escuelas específicas e instituciones de capacitación	...	96	93	79
Total	...	100	100	100

... no se dispone de datos.
– Cero o insignificante
[a]Excluye los componentes de capacitación y educación relacionados con proyectos multisectoriales.

facultades o universidades, y se han construido o mejorado en virtud de proyectos apoyados por el Banco unos 10.000 locales, que incluyen escuelas primarias y centros para adultos. A través de estos proyectos a menudo se han introducido cambios estructurales en los sistemas educativos, en especial a nivel secundario; la mayoría de las escuelas secundarias que han recibido asistencia ofrecen actualmente planes de estudio diversificados que dan más importancia a la ciencia y la tecnología. La mitad del número de plazas (1,8 millones) para estudiantes y participantes en los cursos de capacitación establecidos en virtud de proyectos apoyados por el Banco se destina a la educación primaria, la capacitación en aptitudes básicas o la educación agrícola o formación profesional; se prevé que estas plazas beneficiarán básicamente a los grupos de bajos ingresos.

Evaluación de la ayuda prestada por el Banco al sector de educación

Puede ser útil examinar las actuales políticas y evaluar los resultados de los proyectos del Banco antes de describir la orientación de la asistencia futura del Banco para el sector de educación. Se consideran tres niveles de evaluación: 1) el contenido, la generación y la ejecución de los proyectos; 2) los insumos y productos educacionales de los proyectos, que incluyen la matrícula, los planes de estudio, el profesorado, la calidad del aprendizaje y la administración, y 3) los resultados externos, que comprenden el efecto que los proyectos tienen en la economía y la sociedad, en el empleo de los graduados, etc.

Antes de resumir las lecciones de las experiencias pasadas, es necesario destacar tres puntos. En primer lugar, la mayor parte de la información disponible se refiere al contenido, la generación y la ejecución de los proyectos. Si bien existe alguna información acerca de los insumos y productos, lamentable e inevitablemente existe poca información acerca de los resultados de los proyectos. En segundo término, la mayor parte de las experiencias sobre las que se tiene información proviene de proyectos concebidos en las primeras etapas de las operaciones crediticias del Banco en el sector de educación. Desde aquellos primeros proyectos, se han registrado muchos cambios en las políticas y procedimientos crediticios y ya se han aplicado medidas para corregir varios de los problemas planteados. En tercer lugar, diversos problemas que enfrentan el Banco y los prestatarios se derivan de la naturaleza del sector: los mecanismos analíticos para diseñar y evaluar los proyectos están experimentando cambios considerables; la base de datos y la capacidad de los prestatarios en materia de gestión y análisis a menudo son insuficientes, y el desarrollo educacional requiere planificación y compromisos de política a largo plazo, los que no siempre existen debido a los cambios frecuentes de gobierno y personal.

Contenido, generación y ejecución de los proyectos

Contenido de los proyectos. Como se observó en otra parte de este documento, el financiamiento del Banco en el pasado se limitó en

gran medida a los componentes físicos de la educación secundaria general y de la formación técnica y profesional. El cambio a un mayor volumen de componentes no físicos y una más amplia variedad de contenido de los proyectos tuvo lugar a fines del decenio de 1960. Desde 1974 la política se ha centrado en la educación básica, el mayor apoyo a los componentes no físicos, como la elaboración de planes de estudio y la formación de profesores, así como en un aumento de la capacitación relacionada con proyectos específicos de otros sectores. La actual política crediticia permite al Banco apoyar prácticamente todos los sectores de la educación y la capacitación que necesitan asistencia. Sin embargo, se han sugerido algunos cambios en el contenido, especialmente con miras al desarrollo institucional.

Generación de los proyectos. El análisis de la experiencia pasada sugiere que los métodos para generar proyectos de educación no han sido adecuados. La eficacia en función de los costos de otros posibles proyectos no ha sido evaluada en grado suficiente. Además, el análisis de los recursos humanos no se ha aplicado uniformemente, a pesar de que un elemento importante en la justificación de los proyectos consiste en satisfacer la demanda de recursos humanos. Ultimamente, un creciente número de proyectos ha incluido sistemas de seguimiento que examinan la colocación efectiva de los graduados; de estos sistemas se obtiene información con respecto al desempeño de los trabajadores o las reacciones de los empleadores.

También es evidente que puede mejorarse el proceso de generación de proyectos. Este proceso ha sido más lento en la educación que en la mayoría de los otros sectores apoyados por el Banco; por esta razón, y en un esfuerzo por agilizarlo y mejorar su eficiencia, el Banco ha tendido a acrecentar su propia función en la generación de proyectos, en tanto que la del prestatario ha seguido siendo restringida. (Hasta hace poco, la Unesco y el Banco llevaban la carga más pesada de la generación de proyectos.) En el pasado era comprensible que el prestatario tuviese una función limitada puesto que existía una aguda escasez de educadores calificados en los países en desarrollo; sin embargo, en la actualidad este ya no es el caso y debe fortalecerse su función en la generación de los proyectos. La mayor participación de los prestatarios contribuirá a evitar la presentación de proyectos con preparación insuficiente y estimulará el desarrollo de la capacidad local—un objetivo fundamental de todos los proyectos—que la fuerte participación del Banco contribuye a desalentar.

La experiencia también ha demostrado que muchos proyectos de gran envergadura han sido financiados ya sea sin realizar estudios preliminares adecuados o sin utilizar proyectos experimentales en una primera etapa. Existe ahora la tendencia a apoyar proyectos que tengan una etapa experimental y de desarrollo; sin embargo, un enfoque más minucioso del Banco mejorará más la calidad de sus inversiones, en especial las que comprendan enfoques innovadores. Sin embargo, cabe reconocer que el prestatario tal vez no acepte fácilmente las demoras inherentes a los estudios preliminares y los proyectos experimentales para lograr efectos importantes. Por consiguiente, la aceleración de la repetición en gran escala de innovaciones

educacionales aceptables sigue planteando un desafío al desarrollo educacional.

Ejecución de los proyectos. Por lo general, los proyectos de educación del Banco se han llevado a cabo de manera satisfactoria, aunque con considerables atrasos. Como promedio, la ejecución ha demorado siete años en lugar de los cuatro estimados. Las demoras se atribuyen generalmente a la preparación insuficiente de los proyectos, a las dificultades del prestatario para seguir los procedimientos del Banco y a problemas específicos de los países como el financiamiento en moneda nacional y la disponibilidad de personal calificado. Con pocas excepciones los sobrecostos han sido razonables: el 30% de los proyectos se terminó de acuerdo con las estimaciones originales. Sin embargo, generalmente se mantuvieron en un nivel bajo reduciendo el alcance del proyecto, modificando las normas o transfiriendo fondos desde un componente del proyecto a otro. Si ahora no logran reducirse las demoras, los sobrecostos de los proyectos firmados después de 1974 con seguridad aumentarán debido a la rápida inflación registrada en todo el mundo desde ese entonces.

La calidad de los componentes de obras civiles de los proyectos de educación ha sido satisfactoria, al igual que la dotación de equipo, que no obstante sigue siendo un problema. La preparación de listas apropiadas de equipo y su instalación y mantenimiento después de adquirido a menudo crean problemas, principalmente debido a la carencia de personal experimentado. El Banco se ha esforzado durante un tiempo considerable por resolver algunos de estos problemas. Pero a pesar de la adopción de medidas que incluyen la preparación de listas y normas, la realización de cursillos prácticos destinados al personal de ejecución del proyecto y la facilitación de adquisiciones locales, la dotación de equipo sigue siendo un aspecto difícil y que demanda mucho tiempo en la ejecución de proyectos.

Los programas de asistencia técnica se han llevado a cabo de manera menos satisfactoria. En primer término, los cambios cualitativos y el desarrollo institucional, que constituyen las metas corrientes de la asistencia técnica, evolucionan lentamente. De este modo, es posible que se haya esperado alcanzar grandes logros demasiado pronto, en especial en los casos en que los objetivos no estaban bien definidos o los países no participaban en la medida suficiente en el diseño del programa. En segundo lugar, se han registrado atrasos y deficiencias en la contratación de expertos, lo que refleja tanto la menor disponibilidad de expertos calificados como la creciente renuencia de los gobiernos a utilizar fondos provenientes del Banco para sufragar el elevado costo de expertos extranjeros, que en algunos casos se consideran menos capaces que los nacionales. Sin embargo, recientemente ha cambiado la actitud del Banco con respecto a la utilización de consultores locales, que antes se desanimaba. Actualmente se fomenta su utilización, en especial en los sectores de carácter social. Empero, al igual que en el caso de la generación de proyectos, continúa subutilizándose la capacidad local. Por contraste, los programas de becas se han aplicado con éxito.

Tal vez la limitación mayor respecto de la ejecución de los proyectos

ha sido la incapacidad de los prestatarios para financiar totalmente los gastos ordinarios y de operación debido a compromisos anteriores relacionados con otros gastos ordinarios. Si bien históricamente el Banco se ha mostrado poco dispuesto a financiar los gastos ordinarios, ha ampliado su definición de costos del proyecto con el fin de incluir los costos adicionales de operación. Ha habido una indecisión excesiva en los proyectos del sector de educación en cuanto a aceptar las consecuencias de esta definición ampliada de costos del proyecto.

Insumos y productos de los proyectos

Las instituciones educacionales financiadas por el Banco generalmente han logrado o superado sus objetivos de matrícula. El número de graduados también ha sido satisfactorio y hay indicaciones de que las tasas de repetición y deserción han disminuido. Otros objetivos cuantitativos, como las variaciones en las relaciones alumnos-profesor y la contratación de profesores con mejor formación, por lo general se han cumplido. Además, los proyectos apoyados por el Banco han contribuido a elevar la matrícula femenina en muchos países y a la aceptación de las escuelas mixtas. Los pocos estudios sobre ejecución y resultados de los proyectos apoyados por el Banco que han incluido análisis socioeconómicos han revelado que la proporción de estudiantes provenientes de grupos de ingresos más bajos en las escuelas apoyadas por proyectos del Banco ha sido más elevada que el promedio. Muchos proyectos de gran escala, que hicieron posible la ampliación de la educación secundaria y superior, han respaldado las metas educacionales de numerosos prestatarios en los últimos 15 años.

Los proyectos de educación apoyados por el Banco a fines del decenio de 1960 y principios del de 1970 por regla general no estaban diseñados para permitir una evaluación completamente satisfactoria del rendimiento de los estudiantes más allá de lo que señalan los exámenes corrientes de la universidad y la escuela. Sin embargo, hay indicios de que ha mejorado el rendimiento académico y que se ha producido un cambio positivo de actitud hacia las materias científicas y tecnológicas en las instituciones secundarias y de educación superior. En diversos proyectos se ha logrado introducir una mejor enseñanza de las ciencias y trabajos prácticos en las escuelas técnicas y de formación profesional, como también en las agrícolas y en las polivalentes.

Sin embargo, el éxito de los planes de estudio diversificados y de los cursos optativos prácticos en las escuelas secundarias no ha estado a la altura de las expectativas. El examen de 79 proyectos apoyados por el Banco, que incluyen escuelas secundarias diversificadas con planes de estudio de formación profesional, preprofesional o ampliados, tiende a apoyar la opinión expresada en otra parte de este documento con respecto a la educación diversificada (véanse las páginas 50-51). Con frecuencia instalaciones costosas permanecen sin utilizar o se emplean en forma indebida; las causas de ello incluyen la falta de profesores adecuadamente preparados (no obstante las seguridades dadas por el prestatario o la inclusión de la formación de profesores

como componente del proyecto), la insuficiencia de fondos para el mantenimiento del equipo y la adquisición de bienes de consumo necesarios y una falta de claridad de los objetivos educacionales de los planes de estudio diversificados. Las escuelas secundarias diversificadas pueden desempeñar una función vital en el mejoramiento de la educación en los países en desarrollo, pero se precisa una mejor preparación y un compromiso más firme por parte del prestatario antes de establecerlas. Dado que la conveniencia de un modelo no puede darse siempre por sentada, deben explorarse otras opciones.

Resultados

Los resultados de la mayoría de los proyectos de educación y sus efectos múltiples en la economía y la sociedad pueden comprenderse solamente cuando ha transcurrido cierto tiempo después de su terminación. En la mayoría de los proyectos de educación éste no es aún el caso. Sin embargo, los análisis de los proyectos muestran que las proyecciones estimadas de recursos humanos incluidas en los proyectos aprobados en el decenio de 1960 generalmente no han seguido siendo válidas durante el período de ejecución a causa de cambios en la situación económica y educacional. En un momento dado fue necesario reducir las metas de la educación agrícola de nivel medio. Por contraste, los programas de educación técnica y de formación profesional generalmente han producido graduados con posibilidades de empleo y los resultados de la capacitación relacionada con los proyectos sectoriales, que funciona durante períodos más reducidos en una sola empresa o sector y con objetivos claramente definidos, han sido positivos. Las instituciones de enseñanza superior apoyadas por el Banco aparentemente han logrado sus objetivos y han producido graduados con muchas posibilidades de empleo. En algunos casos, la cooperación planificada entre las empresas industriales y agrícolas por un lado, y las instituciones educacionales por otro, no ha evolucionado de manera suficiente para beneficiar a la economía. Como resultado de ello, persiste la escasez de cierto tipo de personal especializado y los graduados de las instituciones apoyadas por proyectos del Banco ocasionalmente no han tenido la capacitación ni la actitud adecuadas para desempeñarse en la industria y la agricultura.

En general, la mayoría de los proyectos de educación han tenido un efecto positivo en cuanto al fortalecimiento institucional. Con frecuencia han mejorado la planificación, la elaboración de datos y de programas, los métodos de contratación y adquisición, la utilización del personal y la preparación de horarios para las escuelas. El fortalecimiento institucional en muchos casos se ha limitado al proyecto mismo y se harán esfuerzos en el futuro por ampliarlo.

A largo plazo se tendrá más información con respecto a los resultados de los proyectos de educación apoyados por el Banco. Alrededor de 50 proyectos actualmente en marcha incluyen estudios de seguimiento que observarán el progreso (o falta de él) de los graduados y otros que egresan de la escuela e ingresan al mercado laboral. Sin embargo, estos estudios son sólo un pequeño paso hacia un esfuerzo

amplio y sistemático para aprender de la experiencia adquirida con los proyectos. Para ayudar a este fin, un sistema automático de evaluación, de preferencia establecido y administrado por el prestatario, constituirá cada vez en mayor medida una característica corriente de los proyectos de educación apoyados por el Banco.

Capítulo 10: Políticas y programas del Banco en el futuro

Objetivos de la asistencia del Banco Mundial para la educación

El Banco Mundial tiene un marcado interés por la educación general y la capacitación en aptitudes específicas por lo menos por tres razones. En primer lugar, se considera a la educación como una necesidad básica, un instrumento que ayuda a satisfacer otras necesidades básicas, y una actividad que sustenta y acelera el proceso global de desarrollo (véase el Capítulo 1). En segundo término, la participación del Banco en el desarrollo educacional en el pasado ha contribuido a importantes mejoras educacionales, modificando métodos tradicionales, ayudando a aumentar la capacidad local de administración y proporcionando una fuente importante y aceptable de fondos. En tercer lugar, no obstante los recientes logros en materia de educación, y en cierta medida debido a ellos, los sistemas educativos enfrentan ciertas deficiencias básicas y diversos problemas inevitables de "segunda generación", que complican aún más el desarrollo educacional.

El ojetivo principal del financiamiento del Banco para la educación es ayudar a los países miembros a desarrollar sus recursos humanos, implantar cambios en los sistemas educativos y ampliar esos sistemas y lograr la capacidad técnica y la experiencia que les permitan ser verdaderamente autosuficientes para poder diseñar y dirigir el desarrollo educacional. También estima el Banco que como organismo internacional comprometido a fomentar el uso óptimo de los fondos para fines de desarrollo y como participante activo en una amplia variedad de entornos nacionales y regionales, debe tener una visión clara de sus propios objetivos y mantener una actitud abierta en las conversaciones que sostiene con los prestatarios.

Como fortalecimiento y ampliación de la política delineada en 1974, el Banco aspira a promover el desarrollo educacional equilibrado de acuerdo con los siguientes principios generales:

1. Deberá ofrecerse educación básica a todos los niños y adultos tan pronto como lo permitan los recursos disponibles y las condiciones existentes. A largo plazo, deberá desarrollarse un sistema amplio de educación formal y no formal en todos los niveles.
2. A fin de incrementar la productividad y promover la equidad social, deberán hacerse esfuerzos para brindar oportunidades de educación y capacitación, sin distinciones por razones de sexo, origen étnico o condición social o económica.
3. Los sistemas educativos deberán esforzarse por lograr la máxima eficiencia interna a través de la administración, la distribución y la utilización de los recursos disponibles de forma de aumentar la cantidad y mejorar la calidad de la educación.
4. La educación deberá tener una relación efectiva con el trabajo y el medio, de modo que contribuya a mejorar cuantitativa y cualitativamente los conocimientos y capacitación que se preci-

san para desempeñar las funciones económicas, sociales y de otra índole relacionadas con el desarrollo.

5. Para satisfacer estos objetivos, los países en desarrollo deberán establecer y mantener una capacidad institucional para diseñar, analizar, administrar y evaluar programas de educación y capacitación.

Estos principios, que se analizarán a continuación, constituyen el marco de política dentro del cual el Banco tratará de fomentar objetivos de desarrollo adecuados a las necesidades de los países miembros en desarrollo; estas necesidades varían entre los prestatarios debido a diferencias entre los países en cuanto a antecedentes culturales e históricos, desarrollo económico, capacidad financiera y otros factores. Además, las condiciones y las oportunidades educacionales cambian rápidamente dentro de los países como resultado de acontecimientos sociales, económicos y educacionales. Por consiguiente, no es posible aplicar una sola fórmula a todos los prestatarios. Asimismo, debido a la naturaleza de la educación, cada país desea decidir sus propios objetivos y prioridades de desarrollo educacional. En estas circunstancias, la política de educación del Banco requerirá un alto grado de diversidad en su aplicación.

En sus esfuerzos por lograr los objetivos que asigna al financiamiento para la educación, el Banco orientará sus actividades de forma de ajustarlas a las diversas condiciones de los países en desarrollo. En primer lugar, cuando el financiamiento se otorgue a los países de bajos ingresos, se hará hincapié en la elaboración de programas educacionales básicos de bajo costo a fin de satisfacer las necesidades mínimas de aprendizaje de los niños en edad escolar y los adultos sin instrucción, en especial las mujeres, y en la capacitación de grupos específicos en zonas rurales dentro del marco de amplios planes de desarrollo rural. A la inversa, el desarrollo de los niveles superiores de la educación formal será selectivo y se planificará cuidadosamente, tomando en cuenta la capacidad limitada de absorción del sector moderno con respecto a la mano de obra y la necesidad del sector público y el privado de contar con personal administrativo y técnico.

En segundo término, en los países de ingresos medianos en los que el acceso a la educación primaria ya es muy amplio, tendrá prioridad el desarrollo de aptitudes para satisfacer las necesidades de economías cada vez más complejas. El mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades de recibir educación primaria y de los niveles secundario y superior tendrá un lugar más destacado en las conversaciones que se sostengan con estos países. También se prestará atención a proporcionar oportunidades de educación básica a los pobres de las zonas urbanas y rurales.

En tercer lugar, se hará hincapié en las medidas destinadas a mejorar la eficiencia interna en todos los países; la aplicación de estas medidas antecederá o coincidirá con el apoyo a esfuerzos adicionales para ampliar el sistema. Por último, se destacará el mejoramiento de la capacidad de administración y planificación en todos los países, en tanto que en los países de ingresos medianos se atribuirá mayor importancia al desarrollo de aptitudes analíticas.

Respecto de los países considerados individualmente, las prioridades relativas al financiamiento para la educación se fijan después de analizar las políticas con los respectivos prestatarios y en base a estudios y planes de educación y capacitación, y otros sectores de desarrollo. También se toma en cuenta el suministro de ayuda externa por otros donantes. Debido a su experiencia en el financiamiento del proceso de desarrollo y su conocimiento de las posibilidades técnicas y sus resultados en otros países, el Banco puede ayudar a un país a escoger entre las opciones de que dispone. También pueden prepararse estrategias generales para determinar la combinación de distintas regiones y tipos de asistencia para grupos de países, tales como los de la región del Sahel y de América Latina, que tienen características, problemas y niveles de desarrollo similares.

Aumento de las oportunidades de educación básica

El interés del Banco por ayudar a ampliar las oportunidades educacionales para la población tanto en edad escolar como adulta se relaciona estrechamente con sus esfuerzos por promover un amplio enfoque del desarrollo y con su deseo de ayudar a satisfacer las necesidades humanas básicas. Una educación básica adecuada permite a la mayoría de los pobres de las zonas rurales y urbanas tener vidas productivas y beneficiarse del desarrollo social y económico de la comunidad. Además, la eficacia de los niveles superiores de la educación depende de la terminación del nivel básico. Por consiguiente, el apoyo a la educación básica no debe justificarse solamente en función de consideraciones relativas a las necesidades de recursos humanos capacitados. El Banco estima que el primer nivel de educación es el cimiento mínimo sobre el cual los países deberán estructurar gradual y sistemáticamente los niveles superiores de una amplia red de educación y capacitación formal y no formal que sea igualmente accesible a todos los segmentos de la población. En muchos de los países de ingresos medianos que se acercan a la meta de la educación primaria universal, la educación básica puede ampliarse para incluir una parte de la secundaria. El Banco prestará apoyo a los estudios y planes de los países que procuran desarrollar sistemas educacionales equilibrados y ampliará su asistencia a diferentes formas de niveles superiores de educación.

La mayor parte de la asistencia del Banco destinada a proporcionar oportunidades de educación básica a la población en edad escolar se centrará en aumentar o mejorar el número de plazas, el profesorado y los recursos físicos del sistema formal. El suministro de instalaciones físicas y la formación de profesores debe, en los casos necesarios, ir acompañado de dos líneas de acción adoptadas por el gobierno, para las cuales también podría prestarse asistencia: 1) elaborar planes de estudio y producir materiales didácticos que tengan contenidos adecuados y sean eficaces para el aprendizaje, y 2) realizar enérgicos esfuerzos por mejorar la eficiencia interna del sistema escolar siguiendo los lineamientos sugeridos en las páginas 43-46.

Se alentará a los países con bajas tasas de matrícula en el nivel

primario y graves restricciones financieras a que examinen y revisen sus estructuras educacionales a fin de satisfacer la necesidad de una educación básica de costo reducido. Por ejemplo, el Banco apoyará la experimentación con sistemas tradicionales de educación de primer nivel, como escuelas de poblados y escuelas coránicas en que la educación puede empezar de maneras muy diferentes, pero que posteriormente se integrará en sistemas regulares donde se ofrezcan posibilidades de continuar la educación. Se seguirán realizando esfuerzos especiales para alentar la autoayuda y la participación en la planificación en los países donde estas actividades ya forman parte de la cultura mediante el suministro, como parte de los préstamos para educación, de fondos especiales que puedan desembolsarse a grupos y organizaciones locales. Se harán esfuerzos similares para apoyar la administración y planificación comunitaria y vecinal de las escuelas. Además, el Banco prestará apoyo a estudios de viabilidad tendientes a investigar la manera de ampliar y mejorar las oportunidades educacionales, mediante clases de tamaño óptimo, políticas de promoción, escuelas de grados múltiples, variaciones en la estructura de la educación de primer nivel y enseñanza con ayuda de los medios de difusión. En los países con tasas elevadas de matrícula a nivel primario, el Banco apoyará proyectos y programas innovadores encaminados a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación de primar nivel y aumentará el acceso a la misma de los grupos que no reciben un tratamiento equitativo, tales como las mujeres y los pobres de las zonas urbanas y rurales.

La combinación de los objetivos mencionados anteriormente—la ampliación física, la elaboración de planes de estudio, la producción de materiales didácticos y el mejoramiento de la eficiencia interna—hace que resulte ventajoso el financiamiento por el Banco de proyectos de gran envergadura. A diferencia de los insumos físicos, gran parte de los cuales debe provenir de fuentes locales, las economías, la mayor eficiencia y la distribución equitativa que se procuran lograr son elementos que pueden tener un efecto significativo solamente cuando su alcance es de ámbito nacional. La investigación y la planificación en estas esferas adquieren mayor relieve cuando existe la perspectiva de que irán seguidas de importantes programas de acción. Además, en los proyectos de gran envergadura es posible utilizar diseños y componentes normalizados que pueden reducir el costo de ejecución de los programas.

Para llegar a los adultos y a los jóvenes que no asisten a la escuela, el Banco apoyará proyectos de desarrollo urbano y rural en los que se combinen la educación y la capacitación con las actividades diarias de los adultos. También continuará explorando con los países miembros interesados los medios no formales de brindar una segunda oportunidad para recibir instrucción a los no escolarizados anteriormente. Es asimismo importante la educación de las mujeres, con el objeto de mejorar sus conocimientos y capacitación, así como su actitud frente a la educación en general y a la de sus hijos en particular. Los países en que la relación entre mujeres y hombres con educación es elevada, se desempeñan mejor en lo que respecta a satisfacer las necesidades básicas que aquellos en que esa relación es más baja.

Será factible obtener el capital que se requiere para la educación básica universal en los países en desarrollo durante los próximos decenios si se realizan enérgicos esfuerzos nacionales por mejorar la eficiencia interna y, de común acuerdo con los organismos donantes, por proporcionar recursos físicos. La limitación que enfrentarán los países de bajos ingresos radicará en la dificultad de atender los aumentos resultantes en los gastos ordinarios. Sin embargo, los recursos disponibles pueden bastar en muchos países en desarrollo si se logra mejorar la eficiencia interna. Pero será necesario contar con algún volumen de asistencia externa para hacer frente a los gastos ordinarios en más de 20 países en los cuales por lo menos la mitad de los niños en edad ecolar no asisten a la escuela.

Equidad

Los préstamos y créditos para educación se basan en la premisa de que tanto el Banco como el país miembro prestatario se proponen reducir las disparidades en cuanto a las oportunidades educacionales. Dado que los problemas que entran en juego son cultural o políticamente delicados, se precisa una cuidadosa cooperación entre el Banco y los países miembros a fin de traducir este compromiso general por lograr la equidad en medidas eficaces. Además, la planificación del apoyo del Banco a las actividades educacionales orientadas a promover la equidad debe coordinarse con otros procesos y programas interrelacionados que promueven el cambio social y el mejoramento económico. El objetivo de lograr la equidad es parte de una política amplia del Banco de concentrar los esfuerzos de todos los sectores, cada vez en mayor medida aunque no en forma exclusiva, en la asistencia a la población pobre. Los esfuerzos por llegar a este segmento de la población seguirán jugando un papel importante en el apoyo del Banco a los proyectos y en las conversaciones que sostiene con los países miembros.

La igualdad de oportunidades constituye un objetivo al que es posible acercarse pero nunca lograr plenamente; no se ha alcanzado ni siquiera en los países más desarrollados. No se trata de un programa que pueda de por sí financiarse aisladamente, sino más bien de un tema que debe estar presente en todo el financiamiento que el Banco otorga al sector de educación. Por consiguiente, el Banco apoyará los esfuerzos de los gobiernos por corregir los desequilibrios en las oportunidades de recibir educación y capacitación conforme a los siguientes lineamientos:

1. Se prepararán las especificaciones para aumentar el número de instituciones y plazas de acuerdo con métodos analíticos de planificación de la ubicación de escuelas, con inclusión de un amplio componente de análisis económico, demográfico y ocupacional.
2. Los proyectos deben intentar igualar la calidad del suministro de insumos, como libros, profesores, espacio y equipo, para contrarrestar la tendencia inevitable a que los grandes centros de población y otras zonas relativamente acomodadas reciban una parte desproporcionada de dichos insumos.

3. La provisión de vivienda para el personal y los estudiantes, que puede parecer antieconómica e injustificada de por sí, es a veces fundamental para distribuir ampliamente al personal docente calificado, hacer que la escuela sea accesible para los estudiantes que viven a una distancia mayor de la aceptable de la institución en cuestión y mejorar el rendimiento escolar. La mayoría de los organismos externos con recursos limitados tienden a evitar el financiamiento de vivienda para los estudiantes, pero los préstamos de gran envergadura del Banco, unidos a normas de austeridad, pueden ser factores valiosos en esta esfera.

4. Debido a que es necesario seleccionar a los estudiantes que vayan a pasar a los niveles avanzados de enseñanza, tanto los criterios como los procedimientos de selección son de importancia decisiva. El Banco apoyará el examen de los mecanismos de selección utilizados por el propio país.

5. En los casos en que la igualdad de oportunidades se vea limitada por la falta de demanda de servicios educacionales, es necesario asegurar que los servicios ofrecidos resulten apropiados para la sociedad de que se trate. Las medidas en ese sentido pueden incluir la modificación del calendario escolar, la segregación de las escuelas de nivel medio por sexo en algunas zonas y su reemplazo por escuelas mixtas en otra, el subsidio de los materiales didácticos y el suministro de comidas al mediodía.

En la identificación y diseño de los proyectos de educación, el Banco procurará evaluar el grado en que los programas educacionales alcanzan un equilibrio adecuado entre la equidad y otros objetivos del sector, tales como la calidad y el desarrollo de aptitudes, y continuará alentando a los prestatarios a que incluyan planes de seguimiento en los proyectos a fin de indentificar a los beneficiarios de las inversiones en educación.

Eficiencia

El Banco continuará efectuando investigaciones y apoyando una amplia gama de opciones a fin de elevar el nivel de eficiencia interna de los sistemas educativos (véase el Capítulo 4). Para mejorar la eficiencia del aprendizaje, el Banco apoyará proyectos que comprendan la elaboración de planes de estudio, la preparación y producción de materiales didácticos, la formación de profesores y la utilización de los medios de difusión y las técnicas de enseñanza a distancia. Siempre que sea posible, el Banco apoyará los intentos por mejorar las condiciones preescolares para el desarrollo de los niños, que pueden incluir una mejor educación en los aspectos de salud, nutrición y desarrollo infantil en los programas de educación para adultos y también en los planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias, los programas de divulgación a nivel de poblado y vecindario para dar educación a los padres y el establecimiento de instituciones preescolares formales en algunos países donde la meta de la educación primaria universal está próxima a lograrse.

A fin de mejorar la eficiencia cuantitativa de los sistemas educativos,

es necesario que los gobiernos adopten medidas al respecto, tales como cambios estructurales, variaciones en el tamaño de las clases, cambios en las políticas de promoción, mayor uso de las instalaciones, enseñanza simultánea de varios grados y clases sin grados y condiciones de ingreso. En todo caso, estos problemas formarán parte del diálogo entre el Banco y sus miembros y, cuando proceda, se explorarán mediante estudios de viabilidad respaldados por el Banco. También se apoyarán los esfuerzos tendientes a identificar y eliminar las causas de las altas tasas de deserción y repetición mediante el uso sistemático de sistemas de evaluación interna en los proyectos de educación.

El Banco continuará haciendo hincapié en los criterios financieros en relación con el apoyo de los proyectos y las estrategias de desarrollo en el sector de educación. Estos criterios incluyen una distribución equilibrada de los gastos entre los diferentes componentes del sistema educativo y entre este sector y otros sectores de desarrollo, la capacidad y el compromiso de un país para financiar los gastos ordinarios de los planes y proyectos, los costos unitarios razonables de los proyectos y la posibilidad de repetición de los mismos en la escala deseada.

Satisfacción de las necesidades de recursos humanos y destrezas específicas

En el Capítulo 5 se consideraron diversas combinaciones de educación formal, no formal, general y especializada, así como de planes de capacitación. Estas combinaciones abarcan un amplio espectro, que incluye la educación general formal, las escuelas diversificadas, la formación profesional, la capacitación en el empleo y una combinación de educación y trabajo. También se describió la posibilidad de aplicar estas opciones en los subsectores moderno, urbano no estructurado y rural de la economía. El interés más reciente del Banco por ampliar la educación básica y primaria no va en desmedro del que tiene en la formación de recursos humanos que son de importancia decisiva. El Banco apoyará tres tipos de capacitación: la de índole general, anterior al empleo, que se orienta al mercado de trabajo en todos los niveles de los proyectos del sector de educación; la que se relaciona con proyectos específicos, y la que corresponde a los sectores urbano no estructurado y rural en los proyectos de desarrollo urbano o rural.

El Banco Mundial apoyará la capacitación de índole general previa al empleo destinada al mercado laboral mediante el financiamiento de estudios de seguimiento como paso preliminar para la identificación de proyectos de educación y capacitación. En muchos países, en vista de los problemas de empleo de diversas proporciones de las personas que egresan de la escuela, se requerirá un acucioso examen de las inversiones en programas costosos y de larga duración de la educación técnica previa al empleo del sistema formal. Los programas no formales ofrecidos en forma acelerada en los centros de formación profesional posteriores a la escuela secundaria de nivel inferior, o, en situaciones de austeridad, cuando se termina la educación primaria o parte de ella, pueden resultar más eficaces y menos costosos que las

escuelas técnicas de tipo formal. Una parte considerable de las actividades de capacitación apoyadas por el Banco incluirá programas para el readiestramiento de los trabajadores tanto rurales como urbanos, o de los desempleados, o el mejoramiento de sus destrezas. La capacitación en administración en todos los niveles y para todos los sectores tendrá una elevada prioridad.

El Banco continuará apoyando la capacitación relacionada con los proyectos destinada a cumplir tres objetivos principales: 1) asegurar que los recursos humanos calificados estén disponibles para dirigir el proyecto o empresa; 2) mejorar la planificación, el financiamiento y otras funciones administrativas de la institución más allá de sus operaciones diarias, y 3) crear dentro de la entidad la capacidad necesaria para formar el personal que requiera después de terminado el proyecto. La capacitación relacionada con proyectos específicos, que proporciona aptitudes especializadas en el ámbito administrativo, técnico u operacional de un sector determinado, no duplica la capacitación que se ofrece en las escuelas o las instituciones de formación profesional sino que más bien la complementa. A este fin, el enfoque del Banco abarca actualmente los sistemas formal y no formal, además de la capacitación relacionada con los proyectos, como política nacional para formar recursos humanos.

Las relaciones entre la educación de nivel medio y el trabajo son complejas y variadas. Por consiguiente, el Banco analizará las experiencias previas en forma sistemática; ayudará a los países en desarrollo a que experimenten con prometedoras combinaciones simultáneas y sucesivas de educación general y formación profesional, capacitación en la escuela y fuera de ella, cursos de capacitación breves y de larga duración y combinaciones de educación y trabajo; también contribuirá a que se establezcan vínculos apropiados entre los ministerios responsables de la educación y el trabajo y financiará estudios de seguimiento en los proyectos de formación profesional a fin de identificar y observar los cambios de actitudes y hábitos de los trabajadores productivos.

Los nuevos programas deben alcanzar a las poblaciones urbanas y rurales en rápido crecimiento, y la educación y la capacitación deben tener más relación con las condiciones de vida de estos grupos. El Banco continuará financiando componentes de proyectos, tanto de educación como de otros sectores, para cumplir este objetivo y también para desarrollar capacidades de formación y establecer marcos orgánicos duraderos y eficaces. Además, el Banco seguirá de cerca los nuevos enfoques en estos ámbitos. En el sector del desarrollo rural, los futuros préstamos y créditos del Banco procurarán fortalecer los vínculos entre la educación formal, la formación profesional y los servicios de extensión.

En el decenio de 1980 habrá una demanda creciente de educación secundaria a medida que las mejoras de la eficiencia interna y el mayor alcance de la educación primaria produzcan un aumento de los posibles candidatos a ingresar en el nivel medio. El Banco estudiará los mecanismos para proporcionar educación secundaria general a costos reducidos y considerará el financiamiento de proyectos explorato-

rios para evaluar su viabilidad. También apoyará la ampliación de la educación secundaria a costos unitarios reducidos en algunos países, pero limitará su apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación en este nivel en otras circunstancias, según su alcance y calidad en el país de que se trate.

Como en el pasado, el Banco continuará apoyando la educación y la capacitación de nivel superior en forma selectiva en instituciones de capacitación postsecundarias y en universidades. El apoyo a la educación terciaria generalmente se orientará a la creación de recursos específicos que revistan importancia para el desarrollo, como centros de investigación agrícola e industrial y programas de formación profesional; al desarrollo de la capacidad administrativa a través de programas e institutos de administración; a la formación de una capacidad de investigación básica mediante programas y centros en las diversas disciplinas de las ciencias naturales y sociales, y al establecimiento de programas de extensión a través de los cuales las universidades participen directamente en el desarrollo nacional.

La experiencia ha demostrado que la implantación de mejoras aisladas en un sistema ineficiente no son eficaces. Por lo tanto, el Banco fomentará planes de mejoramiento general de la eficiencia y la administración de sistemas universitarios, que comprendan perfeccionamiento del personal, reorganización, mejor utilización del tiempo del personal y las instalaciones físicas, etc. A fin de aliviar la grave escasez de personal profesional, se proporcionará asistencia para aumentar las plazas de estudiantes en las disciplinas orientadas al desarrollo, tales como agricultura, ingeniería, medicina, ciencias, economía y administración, y para establecer opciones al modelo universitario, como instituciones comunitarias de educación superior, escuelas politécnicas y universidades abiertas.

El mejoramiento de los conocimientos y capacitación que se requieren para el desarrollo económico se relaciona estrechamente con el mejoramiento de la tecnología y el desarrollo de una capacidad tecnológica nacional. Por consiguiente, el Banco continuará prestando asistencia para elementos de infraestructura tecnológica, como laboratorios de investigación aplicada, instituciones de normalización, servicios de preinversión, centros de información técnica y organismos de consultoría e ingeniería. También se fomentará el establecimiento de instituciones análogas en los campos de las ciencias sociales, la gestión y la administración pública.

Desarrollo de la capacidad de análisis y administración en el sector de educación

Tanto los prestatarios como los organismos crediticios se han preocupado de los proyectos individuales a expensas del desarrollo a largo plazo de la capacidad nacional para analizar, diseñar, mejorar y administrar los sistemas educacionales. En el pasado, el Banco ha tratado de centrar su atención en el aspecto a largo plazo, pero la importancia que ha atribuido a los proyectos como unidades operacionales ha dado por resultado un método más bien ad hoc y desarticu-

lado para satisfacer las necesidades a corto y largo plazo de un país.

En el futuro se intentará proporcionar un apoyo mejor orientado y más sostenido a los programas tendientes a crear una capacidad nacional en materia de gestión, planificación e investigación (véase el Capítulo 6), teniendo presente al mismo tiempo la complejidad del problema y las propias limitaciones del Banco para influir en la gestión del sector de educación a través de su aporte a los proyectos. La capacidad nacional para dirigir el sistema educativo no puede desarrollarse aisladamente de la capacidad administrativa de un país; por consiguiente, los esfuerzos del Banco en el sector consistirán en promover programas dirigidos específicamente a satisfacer las necesidades de un país en un contexto global que involucre otros sectores. A este fin, el Banco continuará apoyando la realización de estudios tendientes a mejorar la estructura orgánica de los sistemas educativos, los experimentos de descentralización y participación en la administración y la capacitación del personal de educación en esa materia mediante institutos existentes de administración general, centros especializados de administración educacional, o cursos ad hoc y programas de formación en el empleo, y el desarrollo de la capacidad administrativa en las instituciones de educación superior.

El Banco prestará apoyo a la creación de capacidad analítica (planificación e investigación) mediante el fomento de proyectos para brindar capacitación en aptitudes y conocimientos analíticos; la realización de proyectos de desarrollo institucional encaminados a proporcionar el marco orgánico, las instalaciones y el equipo para llevar a cabo investigaciones, y la inclusión de componentes de investigación, experimentación y evaluación en los proyectos de educación.

El programa crediticio y las operaciones del Banco

Del análisis efectuado hasta ahora sobre la situación e importancia de la educación, las estrategias generales para mejorar los sistemas educativos y los principales objetivos del financiamiento del Banco en este sector se desprenden diversas conclusiones fundamentales relativas a su programa y operaciones en materia de educación.

El programa crediticio

El compromiso del Banco de impulsar el proceso de desarrollo entraña un gran interés en la educación y la capacitación. Los préstamos y créditos para estos fines se canalizan de tres maneras principales: mediante préstamos directos al sector de educación con el objeto de ampliar o mejorar las oportunidades de educación y capacitación; a través de préstamos a otros sectores, como energía eléctrica y transporte que incluyen componentes que apoyan la capacitación de personal para dirigir y mantener los proyectos ("capacitación relacionada con proyectos específicos"), y por medio de préstamos para proyectos integrados que abarcan varios sectores (especialmente de desarrollo urbano y rural) y que incluyen componentes para ampliar las actividades educacionales dentro de la zona del proyecto ("componentes de

educación"). El Cuadro 8 ofrece una visión general del financiamiento; en él puede observarse el aumento de los componentes de educación y capacitación en los proyectos de desarrollo urbano y rural. En los próximos cinco años se prevé que el Banco asignará un monto medio anual de $900 millones para actividades de educación y capacitación, lo que representa cerca del 8% del financiamiento total. De esta cifra $200 millones se destinarán a la capacitación relacionada con los proyectos y unos $100 millones a componentes de educación en proyectos de desarrollo urbano y rural. El programa previsto para 1979–83, que se esboza en el Cuadro 7 (vease la página 91) y el Cuadro 8 representa planes crediticios tentativos que evolucionarán en el transcurso del tiempo en respuesta a las necesidades de los prestatarios.

Cuadro 8

Promedio anual del financiamiento para educación y capacitación del Banco Mundial, 1970–83

(en millones de US$)

	1970–74 (cifras efectivas)	1975–78 (cifras efectivas)	1979–83 (proyección)
Financiamiento total del Banco	3.076	6.846	11.580
Préstamos y créditos para el sector de educación	163	281	600
(Como porcentaje del financiamiento total del Banco Mundial)	(5.3)	(4.0)	(5.2)
Componentes de capacitación relacionados con proyectos específicos	6.5[a]	93[b]	205
Componentes de educación en proyectos de desarrollo urbano y rural	...	38	100[c]
Financiamiento total para educación y capacitación	169.5	412	905
(Como porcentaje del financiamiento total del Banco Mundial)	(5.5)	(6.0)	(7.8)

... No se dispone de datos
[a] 1972 solamente
[b] Promedio para 1976–78
[c] 1977 solamente
[d] 1.5% del financiamiento para proyectos urbanos y 0.5% del financiamiento para desarrollo agrícola y rural

El desglose del programa crediticio del Banco refleja el deseo de que cada país disponga de una red diversificada, amplia, flexible y sin embargo unificada de asignaciones y oportunidades de educación y capacitación. Por consiguiente, el programa crediticio abarca los tres niveles convencionales de la educación formal, la educación no formal y la capacitación relacionada con proyectos específicos, y también la creación de una capacidad institucional. El esquema de financiamiento refleja la importancia que se atribuye a la educación básica. Se

prevé que continuará aumentando el apoyo a la educación primaria, y que alcanzará un 24% en el período de 1979–83. También se prevé que el componente no formal, principalmente la educación y la capacitación para jóvenes y adultos, se elevará a 24% (véase el Cuadro 7) y que el centro predominante de los componentes de educación en los proyectos de desarrollo urbano y rural será la educación primaria. Ahora bien, el desplazamiento hacia este nivel dependerá no sólo del Banco sino también de la voluntad de los distintos países para obtener asistencia destinada a estos fines.

Indole de los préstamos

El Banco aumentará su apoyo a los componentes no físicos que constituyen un complemento a los edificios y equipos. El Cuadro 7 revela el continuo aumento de la asistencia para actividades de desarrollo, como elaboración de planes de estudio, materiales didácticos, planificación y administración y medios de difusión. Si bien la asistencia a la capacitación en planificación y administración ha sido insuficiente en el pasado, se realizarán esfuerzos por mejorarla considerablemente en los años futuros.

Sin embargo, la creciente atención que se presta a los aspectos no físicos de los proyectos de educación no significa que el Banco vaya a descuidar las instalaciones físicas. Proporcionará fondos para edificios y equipo, ayudará a los prestatarios a mejorar la conveniencia y las normas de diseño de los insumos físicos y formará una capacidad nacional de producción local de materiales didácticos y algunos componentes de construcción.

Se prestará más atención a los aspectos complementarios de los proyectos dentro del sector, por ejemplo, ofreciendo cursillos a los profesores cuando se elaboran nuevos planes de estudio. En forma similar, se dará atención a los aspectos complementarios entre los sectores, como entre la difusión de la educación y el suministro de caminos de acceso, o entre la capacitación técnica y la combinación de salarios e incentivos. En vista de estos aspectos complementarios, el Banco alentará el establecimiento de programas de educación en materias, tales como población, salud y medio ambiente, y la inclusión de componentes de educación en los proyectos de desarrollo urbano y rural.

Si bien la ventaja comparativa del Banco continuará dando por resultado que la institución sea la fuente preferida de fondos para proyectos de gran envergadura, podría ser necesario iniciar algunos proyectos con una etapa preliminar antes de repetirlos en gran escala, por las dos razones siguientes: 1) para determinar los factores de costos, adaptar los planes de estudio, evaluar las necesidades de capacitación del personal y mejorar el diseño del proyecto; y 2) dado que un mejoramiento educacional propuesto quizá sea relativamente nuevo para un país, puede ser necesario probarlo y experimentar con diversas posibilidades antes de su adopción.

Debido a las modificaciones en la índole de las operaciones, el Banco ampliará la definición de "costos del proyecto" que puedan

financiarse en virtud de los préstamos, a fin de incluir, como se ha hecho en otros sectores, los mayores costos de operación durante el período de ejecución y los costos de puesta en marcha, de capacitación de profesores, de elaboración de planes de estudio, etc.

Base analítica de la elaboración de proyectos

La tarea de diseñar, llevar a cabo y evaluar los efectos de los proyectos de educación y capacitación es difícil tanto para el Banco como para el prestatario debido a que la base de análisis y experimentación es inadecuada. El Banco alentará los esfuerzos por mejorar los métodos analíticos de diseño y evaluación de proyectos; apoyará la incorporación en los proyectos de componentes de evaluación; fortalcerá su estrecha colaboración con la comunidad profesional y mantendrá el intercambio de opiniones entre el personal del Banco y los expertos en los países en desarrollo y desarrollados; mejorará el proceso de experimentación, elaboración y difusión de las ideas relativas al mejoramiento educacional en diferentes entornos entre su propio personal, y continuará apoyando la asistencia técnica cuando se requiera. En consonancia con la tendencia general en el Banco, la asistencia técnica para los proyectos de educación se obtendrá dentro del país en cuestión siempre que sea posible. El Banco continuará colaborando con la Unesco dentro del marco del programa de cooperación y aumentará la frecuencia y el alcance del intercambio profesional de opiniones sobre análisis sectorial, problemas de política y resultados de la investigación y evaluación. También iniciará y mantendrá contactos con otros organismos internacionales especializados, como el UNICEF, en aspectos educacionales que son de interés mutuo.

Conclusiones

Las necesidades educacionales de los países en desarrollo son diversas y las políticas y estrategias correspondientes dependen de las condiciones locales. Este tipo de situación exige un diálogo continuo entre el Banco y sus países miembros, así como una colaboración más estrecha entre el Banco y las instituciones profesionales y los expertos de los países en desarrollo. La importancia atribuida al trabajo sectorial bien formulado como base para el financiamiento ofrece al Banco la oportunidad de llevar a cabo este diálogo, y la formación de una capacidad nacional de análisis y administración en materia de educación en los países en desarrollo hace que dicho diálogo adquiera mayor valor.

Cabe esperar que esta relación de colaboración evolucionará de manera que la función del prestatario aumente paulatinamente, durante el ciclo de los proyectos, respecto de actividades en las que el Banco u otros organismos externos generalmente han desempeñado el papel principal. Se alentará a los países a efectuar sus propios exámenes sectoriales, que pueden comprender la amplia participación de grupos directivos y representativos del sector profesional, tanto público como privado. Esto daría por resultado un conjunto de

prioridades, programas y planes de desarrollo nacional de la educación, enunciados por los países y utilizados como base para el diálogo con el Banco sobre políticas, así como para generar proyectos que cada vez se centren más en los problemas de política de todo el sector.

A medida que aumente la capacidad de los prestatarios, las tareas de identificación, preparación y evaluación de proyectos progresivamente pasarán a ser de su responsabilidad. Si bien la Unesco y el Banco continuarán proporcionando asistencia a los países en materia de preparación de proyectos y análisis sectorial, la modalidad de asistencia gradualmente cambiará de la responsabilidad directa a un papel de orientación, aunque en algunos países será necesario que el Banco desempeñe una función más activa durante cierto tiempo. El Banco cooperará con los prestatarios a fin de acelerar este proceso apoyando programas de capacitación para formar una capacidad técnica y analítica nacional y ofreciendo orientación a través de seminarios y la participación conjunta en las diversas etapas del ciclo de los proyectos. Al mismo tiempo, el Banco continuará enfocando el financiamiento para la educación y la capacitación con una actitud experimental y abierta, y analizará sistemáticamente las experiencias derivadas de los proyectos con el objeto de enriquecer su diálogo con los prestatarios y fortalecer la base analítica para la evolución de su política de financiamiento para el sector de educación.

ANEXOS

Países en desarrollo seleccionados agrupados según el ingreso per cápita

Nivel de ingreso anual per cápita (en US$ de 1975)	Número de países	Población total 1975 (millones)	Porcentaje de la población total en cada grupo	Africa Occidental
Países de ingresos bajos (menos de $265)	36	1.156	60	Alto Volta Benin Chad Gambia Guinea Guinea-Bissau Malí Níger República Centroafricana Sierra Leona Togo
Países de ingresos medianos bajos ($265–520)	21	269	14	Angola Camerún Congo, República Popular del Guinea Ecuatorial Liberia Mauritania Nigeria Senegal
Países de ingresos intermedios ($521–1.075)	21	380	20	Costa de Marfil Ghana
Países de ingresos medianos altos ($1.076–2.500)	14	121	6	Gabón
Total (todos los grupos)	92	1.926	100	

Anexo 1

Regiones			
Africa Oriental	América Latina y el Caribe	Asia	Europa, Oriente Medio y Norte de Africa
Burundi	Haití	Bangladesh	Afganistán
Etiopía		Birmania	Yemen, República Arabe del
Kenya		India	
Lesotho		Indonesia	
Madagascar		Kampuchea Democrática	Yemen, República Democrática Popular del
Malawi		Nepal	
Mozambique			
Rwanda		Pakistán	
Somalia		República Democrática Popular Lao	
Tanzania			
Uganda		Sri Lanka	
Zaire			
Botswana	Bolivia	Filipinas	Egipto
Sudán	El Salvador	Papua Nueva Guinea	Jordania
Swazilandia	Honduras	Tailandia	Marruecos
Zambia			
Mauricio	Brasil	Malasia	Argelia
	Colombia	República de Corea	Siria
	Costa Rica		Túnez
	Chile		Turquía
	Ecuador		
	Guatemala		
	Guyana		
	México		
	Nicaragua		
	Paraguay		
	Perú		
	República Dominicana		
	Argentina	Hong Kong	Bahrein
	Jamaica	Singapur	Irán
	Panamá		Iraq
	Trinidad y Tabago		Líbano
	Uruguay		Yugoslavia
	Venezuela		

Magnitud de las matrículas y aumentos anuales en los países en desarrollo y desarrollados, por nivel de ingreso, 1960–75

Nivel de educación y grupo de países por nivel de ingreso[a]	Número de estudiantes 1960 (millones)	Aumento anual 1960–65 (porcentaje)	No. de estudiantes 1965 (millones)	Aumento anual (1965–70) (porcentaje)
Primer Nivel	117,0	6,5	160,0	4,3
Ingresos bajos	58,5	7,1	82,4	4,0
Ingresos medianos bajos	17,4	4,9	22,1	4,1
Ingresos intermedios	30,3	6,8	42,2	5,4
Ingresos medianos altos	10,8	4,3	13,3	2,6
Segundo Nivel	22,6	10,0	36,5	6,7
Ingresos bajos	15,0	9,5	23,7	5,4
Ingresos medianos bajos	2,1	11,6	3,6	8,5
Ingresos intermedios	3,5	11,4	6,0	10,6
Ingresos medianos altos	2,0	10,3	3,2	7,1
Tercer Nivel	2,2	10,2	3,5	10,4
Ingresos bajos	0,8	11,3	1,4	11,6
Ingresos medianos bajos	0,5	10,3	0,8	5,7
Ingresos intermedios	0,5	10,9	0,8	14,0
Ingresos medianos altos	0,4	6,7	0,5	8,0
Total				
Todos los países en desarrollo	141,8	7,2	200,0	4,6
Ingresos bajos	74,3	7,7	107,5	4,6
Ingresos medianos bajos	20,0	5,8	26,5	4,8
Ingresos intermedios	34,3	7,4	49,0	6,2
Ingresos medianos altos	13,2	5,3	17,0	3,6

[a] Véase en el Anexo I la definición de los grupos de países.

Anexo 2

Número de estudiantes 1970 (millones)	Aumento anual (1970–75) (porcentaje)	Número de estudiantes 1975 (millones)	Aumento anual 1960–75 (porcentaje)	Aumento global 1960–75 (porcentaje)
197,9	3,6	236,4	4,8	102
101,0	4,6	120,7	9,9	106
27,0	4,0	32,8	4,3	88
54,9	3,7	65,7	5,3	115
15,0	2,6	17,2	3,1	59
50,7	6,4	69,0	7,7	205
30,9	4 6	38,6	6,4	157
5,4	8,3	8,0	9,5	281
9,9	9,5	15,6	10,5	346
4,5	8,4	6,8	8,5	240
5,8	10,4	9,5	10,3	332
2,4	5,0	3,1	9,5	288
1,1	7,5	1,5	7,6	200
1,5	17,0	3,4	13,6	580
0,8	14,0	1,5	7,0	275
254,4	4,4	314,9	5,4	122
134,3	3,9	162,4	5,4	117
33,5	4,9	42,3	5,2	111
66,3	5,0	84,7	6,2	147
20,3	4,8	25,5	4,5	93

Fuente: Datos de la División de Estadística de la Unesco, compilados en el Banco Mundial.

Coeficientes de matrícula en países en desarrollo y desarrollados por nivel de educación, 1960–75

(en porcentajes)

Grupo de ingresos*	Primer nivel			
	1960	1965	1970	1975
Bajos				
Brutos	48	58	61	64
Netos	42	50	52	56
Medianos bajos				
Brutos	59	65	69	73
Netos	47	53	55	58
Intermedios				
Brutos	71	84	95	102
Netos	53	63	70	75
Medianos altos				
Brutos	85	93	96	102
Netos	72	76	80	85
Total				
Países en desarrollo				
Brutos	57	66	71	75
Netos	47	54	58	62
Países desarrollados				
Brutos	114,3	118,4	119,6	119,9
Netos	91,3	92,1	93,4	93,8

Nota: El "coeficiente neto de matrícula" se refiere al porcentaje de la población entre 6 y 11 años de edad matriculado en la escuela primaria.

*Véase en el Anexo 1 la definición de los grupos de países.

Anexo 3

Segundo nivel				Tercer nivel			
1960	1965	1970	1975	1960	1965	1970	1975
15	21	23	25	0,9	1,4	2,3	2,4
8	13	16	21	2,3	3,4	4,0	4,8
11	15	20	28	1,8	2,7	4,3	7,6
20	27	33	45	4,5	5,7	6,7	11,3
14	19	22	26	1,5	2,2	3,2	4,4
51	59	63	68	10,7	16,7	19,7	22,9

Fuente: Datos de la División de Estadística de la Unesco, compilados en el Banco Mundial.

Anexo 4

Número de niños entre 6 y 11 años de edad matriculados y fuera de la escuela, por países agrupados según el nivel de ingresos, 1960–75

(en millones)

Grupo de ingresos[a]	1960	1965	1970	1975
Bajos				
Población	121,2	143,3	166,9	187,2
Número matriculado	50,9	71,3	86,6	104,7
Número fuera de la escuela	70,3	72,0	80,3	82,5
Medianos bajos				
Población	29,3	34,0	39,2	45,0
Número matriculado	13,9	18,0	21,4	26,0
Número fura de la escuela	70,3	72,0	80,3	82,5
Intermedios				
Población	42,5	50,5	58,0	64,7
Número matriculado	22,5	31,7	40,5	48,2
Número fuera de la escuela	20,0	18,8	17,5	16,5
Medianos altos				
Población	12,7	14,3	15,7	16,9
Número matriculado	9,1	10,9	12,6	14,4
Número fuera de la escuela	3,6	3,4	3,1	2,5

[a] Véase en el Anexo 1 la definición de los grupos de países.
Fuente: Datos de la División de Estadística de la Unesco, compilados en el Banco Mundial.

Anexo 5

Porcentaje de plazas en la escuela primaria ocupadas por alumnos con más edad de la requerida, 1965 y 1975[a]

Grupos de ingresos[b]	1965	1975
Bajos	13,5	13,3
Medianos bajos	18,6	20,7
Intermedios	24,9	26,7
Medianos altos	18,0	16,3

[a] La expresión "alumnos con más edad de la requerida" se refiere a los mayores de 11 años.
[b] Véase en el Anexo 1 la definición de los grupos de países.
Fuente: Datos de la División de Estadística de la Unesco, compilados en el Banco Mundial.

Anexo 6

Relaciones profesor-alumnos en los países en desarrollo agrupados según el PNB per cápita y el nivel de educación, 1960–75

Grupos de países en desarrollo según el PNB per cápita[a]	Nivel de educación		
	Primaria	Secundaria	Superior
Bajos			
1960	36	23	20
1965	39	24	20
1970	37	22	21
1975	38	21	18
Medianos bajos			
1960	36	19	21
1965	35	21	20
1970	34	23	18
1975	34	22	19
Intermedios			
1960	40	12	9
1965	40	13	8
1970	40	14	11
1975	32	20	16
Medianos altos			
1960	29	13	14
1965	27	15	11
1970	26	16	13
1975	24	17	14

[a] Véase en el Anexo 1 la definición de los grupos de países.

Tasas netas de matrícula en los países en desarrollo, por grupos de edades y sexo, 1975 y 1977

Región*/País	6-11 años de edad*		
	Total	Masculino	Femenino
AFRICA OCCIDENTAL			
Alto Volta	12,2	15,4	9,0
Benin	41,8	57,0	26,8
Camerún	85,5	93,2	77,9
Congo, República Popular del	100,0	100,0	100,0
Costa de Marfil	70,7	85,9	55,7
Chad	30,0	43,8	16,7
Gabón	100,0	100,0	100,0
Gambia	28,7	38,4	19,0
Ghana	42,5	46,6	38,4
Guinea	26,0	34,8	17,3
Liberia	36,0	44,1	28,1
Malí	21,0	27,9	14,0
Mauritania	23,2	30,2	16,2
Nigeria	65,8	72,2	59,0
República Centroafricana	56,8	73,8	40,1
Senegal	35,4	42,6	28,3
Sierra Leona	34,8	40,9	28,7
AFRICA ORIENTAL			
Botswana	86,9	80,7	93,0
Burundi	18,5	22,3	14,7
Etiopía	17,4	22,8	12,1
Kenya	89,9	93,0	86,6
Lesotho	76,6	62,3	91,0
Madagascar	69,6	73,5	65,7
Malawi	43,1	48,8	37,4
Mauricio	90,0	91,9	88,1
Rwanda	49,9	52,6	47,1
Somalia	21,7	25,7	17,7
Sudán	30,6	35,5	25,5
Swazilandia	79,8	78,2	81,5
Tanzanía	53,8	57,5	50,0
Uganda	47,1	56,0	37,9
Zaire	65,7	74,6	56,9
Zambia	68,4	70,2	66,6

Anexo 7

12-17 años de edad[a]			18-23 años de edad[b]		
Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino
6,2	8,1	4,1	0,5	0,8	0,3
20,3	27,0	13,7	3,9	5,7	2,1
49,0	59,0	39,0	6,0	9,1	3,0
97,5	100,0	81,3	20,0	29,1	11,2
50,9	69,8	32,1	8,9	14,1	3,8
13,8	22,3	5,8	1,0	2,0	0,1
88,0	100,0	75,6	11,5	15,9	7,1
16,8	23,1	10,5	0,7	1,3	0,1
48,6	55,1	42,1	8,1	11,9	4,0
21,4	31,3	11,7	7,2	12,1	2,3
40,8	58,3	23,5	6,0	9,0	3,1
16,5	20,7	12,0	3,2	5,1	1,3
18,6	27,1	10,1	1,9	3,5	0,4
32,4	39,0	25,8	2,5	3,6	1,4
25,2	37,5	13,4	2,4	4,2	0,6
26,2	34,5	17,9	7,4	11,1	3,8
23,1	30,7	15,6	4,6	6,6	2,7
40,3	34,5	46,1	6,0	7,9	4,4
13,2	10,6	15,8	1,2	1,8	0,6
17,8	25,6	10,1	2,7	4,7	0,8
52,4	44,9	45,9	6,1	9,7	2,5
64,2	52,3	75,8	4,9	6,2	3,6
25,8	29,4	22,2	5,3	6,7	3,9
45,6	58,1	33,2	1,8	3,1	0,5
54,3	57,4	51,3	7,1	9,7	4,6
16,5	19,0	13,9	0,8	1,4	0,3
23,7	32,4	15,1	3,7	6,3	1,1
19,9	23,8	15,9	5,6	8,8	2,3
66,1	67,8	64,4	15,8	21,1	10,6
32,1	41,3	22,8	1,3	2,1	0,6
22,7	27,3	18,0	2,4	3,6	1,2
48,3	60,1	36,7	3,7	6,2	1,3
56,3	67,5	45,2	3,8	6,4	1,2

Tasas netas de matrícula en los países en desarrollo, por grupos de edades y sexo, 1975 y 1977 (continuación)

Región* País	6-11 años de edad[a]		
	Total	Masculino	Femenino
AMERICA LATINA Y EL CARIBE			
Bolivia	73,4	76,8	70,0
Brasil	65,4	65,3	65,5
Colombia	64,1	61,8	66,6
Costa Rica	96,0	95,6	96,5
Chile	100,0	100,0	100,0
Ecuador	75,8	75,6	76,0
El Salvador	65,8	64,9	66,3
Guatemala	47,9	50,4	45,3
Guyana	95,6	94,5	96,8
Haití	39,6	41,8	37,3
Honduras	66,4	66,2	66,6
Jamaica	90,9	89,3	92,5
México	91,2	92,1	90,3
Nicaragua	59,8	58,6	61,0
Paraguay	75,1	75,5	75,0
Perú	82,4	83,8	80,9
República Dominicana	71,1	69,3	73,0
Trinidad y Tabago	95,1	95,5	94,6
Uruguay	70,9	67,4	74,4
Venezuela	84,3	84,3	84,4
ASIA			
Bangladesh	52,8	75,9	28,5
Corea, República de	100,0	100,0	100,0
Filipinas	78,2	76,4	80,0
India	63,7	76,0	50,3
Indonesia	66,1	69,0	63,1
Malasia	92,0	93,5	90,5
Nepal	37,2	56,8	16,7
Pakistán	44,7	62,9	25,3
Singapur	97,6	98,2	97,1
Sri Lanka	...	61,0[b]	63,0[b]
Tailandia	79,3	80,4	78,3

Anexo 7

12-17 años de edad[a]			18-23 años de edad[a]		
Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino
49,0	58,7	39,0	13,6	16,9	10,1
52,4	52,0	52,9	23,3	22,8	23,9
59,1	58,4	59,9	15,4	19,0	11,8
50,5	49,1	52,1	15,7	17,2	14,2
83,0	83,1	82,9	20,7	24,0	17,4
60,3	61,8	58,7	28,1	34,8	21,3
50,4	52,8	48,0	13,6	17,2	9,8
30,1	33,9	26,0	8,0	11,1	4,8
70,0	69,5	70,4	7,4[d]	9,2[d]	5,6[d]
40,8	46,2	35,4	3,5	5,6	1,5
39,7	39,8	39,6	10,3	13,2	7,4
72,7	70,8	74,6	6,1	6,9	5,4
63,6	67,4	59,8	12,6	17,9	7,0
49,1	53,9	55,4	12,9	15,8	10,0
50,2	51,7	43,6	10,1	10,6	9,6
70,8	76,6	64,9	33,1	40,9	25,2
58,1	57,6	58,6	16,8	18,9	14,6
49,8	49,3	56,2	10,3	13,2	7,5
68,4	67,2	69,7	22,1[c]	22,8[c]	21,3[c]
57,5	55,2	59,8	19,7	20,3	19,1
12,2	18,0	6,0	3,9	6,8	0,8
67,3	73,3	60,8	12,5	16,7	8,1
63,2	65,0	61,2	22,7	21,8	23,6
26,7	35,3	17,5	5,9	8,9	2,7
37,6	42,5	32,4	6,7	9,3	4,1
57,7	62,4	52,8	3,0	3,8	2,1
13,3	21,4	4,9	1,6	2,5	0,6
13,6	20,1	6,6	3,0	4,5	1,3
62,5	62,9	62,1	9,5	13,2	5,6
...	54,0[b]	54,0[b]	...	...	...
32,3	36,8	27,6	6,2	7,9	4,5

Tasas netas de matrícula en los países en desarrollo, por grupos de edades y sexo, 1975 y 1977 (continuación)

Región* / País	6-11 años de edad[a]		
	Total	Masculino	Femenino
EUROPA, ORIENTE MEDIO Y NORTE DE AFRICA			
Afganistán	16,8	27,2	5,9
Argelia	74,7	85,3	63,8
Bahrein	78,1	84,1	71,8
Egipto	69,5	82,5	55,9
Irán	72,3	86,2	57,8
Iraq	83,7	100,0	64,9
Jordania	76,4	80,2	72,4
Líbano	89,2[b]	93,2[b]	85,0[b]
Marruecos	43,9	54,6	32,8
Omán	40,9	54,7	26,5
República Arabe Siria	93,9	100,0	78,4
Túnez	77,2	85,3	63,8
Turquía	67,7	72,4	62,8
Yemen, República Arabe del	23,0	40,7	4,7
Yemen, República Democrática Popular del	67,6	84,5	50,3
Total Países en desarrollo	64,0	71,8	56,1
Total Países desarrollados	94,0	94,0	94,1
Total mundial	70,9	77,1	64,7

Nota: Las tasas que superan el 100% son el resultado de errores en los datos de matrícula o de población.
*Los países están agrupados por región según las normas adoptadas por el Banco Mundial para los países prestatarios. En este anexo, la región de "Asia" comprende "Asia Oriental y el Pacífico" y "Asia Meridional".

Anexo 7

12-17 años de edad[a]			18-23 años de edad[b]		
Total	**Masculino**	**Femenino**	**Total**	**Masculino**	**Femenino**
13,9	22,8	4,1	3,0	5,2	0,7
40,3	51,2	29,0	6,3	8,9	3,7
85,2	91,0	79,3	...	...	...
39,0	49,0	28,6	19,9	26,4	13,1
59,2	73,4	44,5	14,3	19,1	9,2
54,6	72,9	35,3	16,5	23,7	8,9
57,7	64,1	51,1	8,3	10,1	6,3
62,6[c]	69,8[c]	55,3[c]	30,7	42,7	18,2
29,5	37,0	21,6	4,5	6,6	2,2
18,3	27,7	8,5	0,9	1,0	0,8
55,2	70,7	39,2	18,2	27,0	8,9
48,4	54,4	42,1	12,3	17,5	7,1
55,9	71,7	39,6	10,9	16,3	5,3
8,4	14,9	1,7	1,1	1,9	0,3
33,1	50,4	15,4	6,7	10,7	2,5
38,0	43,9	31,7	8,7	11,3	5,9
86,5	86,0	87,2	30,0	32,6	27,3
52,3	56,6	48,5	16,1	18,8	13,4

Símbolos:

[a] 1977

[b] 1975

[c] 1974

[d] 1973

... no se dispone de datos

Fuente: Datos de la Oficina de Estadísticas de la Unesco.

Véase también el mapa desplegable de la página 164.

Anexo 8

Tasas brutas de matrícula correspondientes al primer año de estudios, como porcentajes del número total de niños de seis años de edad, por país y por sexo, 1966 y 1976

Región País	1966		1976	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
AFRICA OCCIDENTAL				
Alto Volta	20,9	12,3	24,2	14,1
Camerún	189,3	145,9	195,5[c]	91,9[c]
Congo, República Popular del	214,7	175,5	216,2[c]	199,4[c]
Costa de Marfil	108,8	68,8	116,1[c]	78,2[c]
Chad	122,1	41,1	105,0	43,4
Gabón	293,2	299,1	452,1	441,5
Gambia	36,4	19,1	46,5	22,6
Ghana	94,1	82,6	103,8	85,3
Malí	35,3	20,7	50,7[c]	29,7[c]
Mauritania	28,8	10,2	...	...
Nigeria	58,8	43,0	75,5[c]	56,6[c]
República Centroafricana	193,2	98,0	147,2[c]	91,9[c]
Senegal	55,5	38,0	66,3[c]	44,4[c]
Sierra Leona	59,3	36,0[d]	74,5[c]	53,1[c]
AFRICA ORIENTAL				
Botswana	103,6	125,4	123,8	126,9
Burundi	73,6	35,2	32,3	22,0
Etiopía	30,1	11,9	46,9[c]	21,1[c]
Kenya	73,2	54,2	139,8	127,3
Lesotho	173,3	215,1	169,9	189,3
Madagascar	128,3[b]	114,0[b]	190,4[c]	164,6[c]
Malawi	...	...	139,1	114,2
Mauricio	107,0	100,5	91,9	89,0
Rwanda	133,4	107,2	103,3	92,8
Somalia	14,5	5,0	94,9	62,4
Sudán	43,1	22,7	53,8	32,2
Swazilandia	144,3[c]	137,6[c]	134,1	128,2
Tanzanía	61,4	42,2	82,1[c]	151,3[c]
Uganda	...	...	65,4	54,5
Zaire	170,0	105,5	153,1[a]	115,3[a]
Zambia	90,6	85,3	99,1[c]	92,9[c]
AMERICA LATINA Y EL CARIBE				
Barbados	...	...	161,7	158,0
Bolivia	150,0	122,9	137,4[a]	129,9[a]
Colombia	151,2	154,6	170,7	169,0
Costa Rica	158,2[a]	148,8[a]	128,1	122,6
Chile	173,0	165,2	155,6	147,6
Ecuador	158,5	153,3	149,8	147,2
El Salvador	162,2	152,2	169,8	161,2
Guatemala	121,1	99,9	135,4[c]	115,1[c]
Guyana	162,8	149,9	118,5	121,0
Honduras	...	...	180,0[c]	166,0[c]
Jamaica	...	...	104,7	102,5

Anexo 8

Tasas brutas de matrícula correspondientes al primer año de estudios, como porcentajes del número total de niños de seis años de edad, por país y por sexo, 1966 y 1976 (continuación)

Región País	1966		1976	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
México	172,2	164,3	175,2	169,2
Nicaragua	180,7	176,8	173,8[1]	171,2[1]
Paraguay	196,3	177,3	156,5[a]	143,9[a]
Perú	175,2	177,9	138,1[1]	133,1[1]
República Dominicana	222,8	206,7	...	...
Trinidad y Tabago	103,9	94,7	97,9[a]	95,4[a]
Venezuela	136,0	124,0	141,1[a]	131,2[a]
ASIA				
Bangladesh	121,6	63,5	198,9	125,6
Corea, República de	107,5	104,0	113,5	113,5
Filipinas	150,7	141,6	115,3[a]	110,2[a]
India	162,2	108,6	14[f] 9[1]	103,7[1]
Indonesia	...	...	128,6	113,7
Nepal	...	...	166,8	47,4
Pakistán	88,4	33,3	102,1[a]	52,3[a]
Papua Nueva Guinea	...	...	79,2	54,7
Singapur	101,9	102,2	100,3	98,3
Tailandia	138,5	129,4	119,4	111,4
EUROPA, ORIENTE MEDIO Y NORTE DE AFRICA				
Afganistán	41,2	6,2	50,0	9,3
Argelia	81,1	57,9	104,3	81,0
Egipto	86,3	61,5	90,1[a]	61,1[a]
España	137,8	140,8	120,9	120,7
Grecia	124,0	119,6	110,5[a]	104,4[a]
Irán	111,5	59,8	137,2	101,9
Iraq	105,1	52,5	138,1	104,5
Irlanda	...	...	116,3	111,6
Jordania	119,9	112,1	87,7	83,0
Marruecos	76,8	39,7	93,7	56,6
Portugal	157,9	152,7	132,5[a]	129,1[a]
Rumania	114,5	113,5	105,5[1]	104,3[1]
Siria	116,9	72,7	125,8	99,6
Túnez	141,7[a]	98,5[a]	115,6	89,3
Turquía	123,7	97,0	121,8[a]	103,9[a]
Yemen, República Arabe del	32,8	2,6	67,8[1]	9,4[1]

Símbolo: *Los países están agrupados por región según las normas adoptadas por el Banco Mundial para los países prestatarios. La región de "Asia" comprende "Asia Oriental" y "Asia Meridional".

... no se dispone de datos

[a] 1964 [b] 1968 [c] 1974
[d] 1965 [e] 1972 [f] 1975
[g] 1967 [h] 1973 [i] 1977

Fuente: Datos de la División de Estadísticas de la Unesco.

Anexo 9

Tasas de repetición en países seleccionados, 1970–76

(porcentaje)

Región*/País	Año	Grados del primer ciclo					
		1	2	3	4	5	6
AFRICA OCCIDENTAL							
Alto Volta	1974	14	12	14	14	19	36
Benin	1974	17	16	20	19	27	36
Camerún	1973	32	24	25	20	23	35
Congo	1974	32	26	31	26	25	34
Costa de Marfil	1973	21	21	22	21	27	46
Chad	1975	41	34	32	28	32	57
Gabón	1974	50	33	29	21	21	23
Gambia	1975	7	4	4	5	6	35
Ghana	1975	5	2	2	2	1	1
Malí	1970	25	23	27	23	29	37
Níger	1974	8	13	17	15	19	36
República Centroafricana	1974	32	37	24	26	29	36
Senegal	1972	11	14	15	16	18	34
Togo	1975	37	24	26	20	25	34
AFRICA ORIENTAL							
Botswana	1975	—	—	—	—	—	—
Burundi	1974	19	18	25	26	31	39
Kenya	1975	5	3	4	5	4	7
Lesotho	1975	9	4	4	3	3	3
Madagascar	1973	24	15	14	15	10	16
Malawi	1974	19	17	15	12	10	13
Rwanda	1974	27	18	17	21	18	24
Somalia	1974	—	—	—	—	—	—
Sudán	1971	—	—	4	4	3	9
Swazilandia	1975	9	6	8	11	11	11
Tanzanía	1971	1	1	1	3	—	—
Zaire	1971	27	24	23	19	19	18
Zambia	1974	—	1	1	4	1	1
AMERICA LATINA Y EL CARIBE							
Argentina	1975	21	12	10	6	5	3
Brasil	1974	24	17	11	10	12	11
Colombia	1974	20	16	13	11	8	—
Costa Rica	1975	—	13	14	—	8	3
Chile	1974	19	15	13	10	9	8
Ecuador	1973	17	14	11	11	10	9
El Salvador	1974	14	9	6	5	3	2
Guatemala	1972	26	14	12	7	5	2
Guyana	1973	18	7	7	6	8	14
México	1965	22	14	13	11	9	4

Anexo 9

Tasas de repetición en países seleccionados, 1970–76 (continuación)
(porcentaje)

Región*/País	Año	Grados del primer ciclo					
		1	2	3	4	5	6
Nicaragua	1973	16	11	9	8	6	3
Panamá	1974	21	18	15	9	7	3
Paraguay	1974	25	20	16	11	7	3
Perú	1975	15	12	9	8	7	4
República Dominicana	1970	33	21	18	13	10	6
Uruguay	1973	30	18	16	14	13	7
Venezuela	1974	—	—	—	10	9	—
ASIA							
Birmania	1973	25	20	19	18	15	—
Corea, República de	1975	—	—	—	—	—	—
India	1970	26	20	18	17	16	—
Indonesia	1975	16	11	11	9	7	2
Malasia	1974	—	—	—	—	—	—
Papua Nueva Guinea	1972	74	3	2	2	1	2
Singapur	1974	—	—	3	4	4	27
Sri Lanka	1976	14	12	12	12	18	—
Tailandia	1975	19	12	11	4	7	4
EUROPA, ORIENTE MEDIO Y NORTE DE AFRICA							
Arabia Saudita	1974	17	13	14	22	15	9
Argelia	1975	7	9	13	12	13	21
Egipto	1974	—	14	—	15	—	13
Grecia	1973	8	5	4	2	2	1
Irán	1970	11	11	8	7	7	9
Iraq	1973	20	16	13	17	32	18
Jordania	1974	—	—	7	8	7	4
Kuwait	1974	14	15	16	12	—	—
Marruecos	1975	23	20	26	30	44	—
Omán	1974	6	9	12	8	7	4
Siria	1974	12	12	10	9	7	8
Túnez	1975	11	13	14	14	19	41
Yugoslavia	1973	7	5	4	3	7	7

Símbolo: *Los países están agrupados por región según las normas adoptadas por el Banco Mundial para los países prestatarios. La región de "Asia" comprende "Asia Oriental y el Pacífico" y "Asia Meridional".
— Cero o insignificante
Fuente: Datos de la División de Estadísticas de la Unesco.

Anexo 10

Tasas de supervivencia educativa de la cohorte de estudiantes de 1970 en países seleccionados

País	Porcentaje de estudiantes matriculados en el primer año de estudios que llegaron al:				
	segundo año	tercer año	cuatro año	quinto año	sexto año
AFRICA OCCIDENTAL					
Alto Volta	85,4	71,5	64,5	57,4	54,0
Benín	75,9	71,2	66,3	64,0	60,1
Camerún	77,4	73,6	67,9	62,5	57,5
Congo	89,1	87,2	81,0	77,4	70,8
Costa de Marfil	93,4	91,3	85,3	82,0	80,2
Chad*	61,1	49,9	36,8	31,6	28,5
Gabón	71,7	69,8	60,6	55,9	50,4
Gambia	98,2	97,1	97,0	97,0	95,1
Ghana	87,2	83,5	79,2	74,8	71,6
Malí	84,4	72,8	62,5	56,5	49,4
Níger	89,3	79,2	69,6	63,2	59,7
República Centroafricana	71,2	61,5	51,3	46,3	40,1
Senegal	93,3	85,7	77,8	70,8	66,0
Togo	85,6	81,8	75,4	73,5	68,7
AFRICA ORIENTAL					
Botswana	91,5	91,5	91,5	87,8	83,5
Burundi*	83,6	77,6	66,1	56,6	44,9
Kenya	88,6	87,2	83,0	77,7	77,7
Lesotho	76,1	71,3	62,3	56,7	47,0
Madagascar	78,9	61,2	43,9	29,1	24,6
Rwanda	74,8	63,6	53,6	42,7	33,2
Sudán	98,1	93,3	91,6	89,4	75,0
Swazilandia	91,0	90,6	83,7	76,7	69,0
Tanzanía	95,5	90,9	88,4	85,5	85,4
Zaire	75,4	65,1	53,8	45,9	40,6
Zambia*	98,3	97,2	94,4	79,9	78,2
AMERICA LATINA Y EL CARIBE					
Brasil	58,8	50,6	43,2	38,2	33,2
Colombia	69,1	55,1	41,3	37,5	69,5
Costa Rica	94,2	89,2	83,8	77,7	73,2
Chile	90,1	85,3	81,8	76,7	71,6
Ecuador	75,3	69,0	63,7	57,2	55,1
El Salvador	67,8	56,0	49,7	42,9	37,8
Guatemala	66,6	53,8	42,3	34,7	30,9
Guyana	99,9	99,9	95,0	86,4	86,4
Nicaragua	56,3	44,8	36,7	30,6	26,6
Paraguay	84,5	72,1	60,2	48,9	39,4
Perú	77,6	67,7	64,0	57,7	52,6

Anexo 10

Tasas de supervivencia educativa de la cohorte de estudiantes de 1970 en países seleccionados (continuación)

País	Porcentaje de estudiantes matriculados en el primer año de estudios que llegaron al segundo año	tercer año	cuarto año	quinto año	sexto año
República Dominicana[b]	64,3	53,8	41,5	33,7	28,8
Uruguay	100,0	98,7	98,6	94,8	94,2
Venezuela	90,2	85,1	71,9	65,5	61,7
ASIA					
India[b]	67,7	56,7	48,1	41,1	...
Indonesia[c]	94,4	87,2	81,4	68,0	56,6
Singapur[c]	100,0	100,0	98,6	97,5	95,8
Sri Lanka[b]	82,8	75,5	75,4	63,0	...
Tailandia[c]	91,0	88,9	85,4	45,7	41,3
EUROPA, ORIENTE MEDIO Y NORTE DE AFRICA					
Afganistán[a]	92,2	90,1	72,1	63,5	57,1
Argelia[c]	98,1	97,0	92,3	88,4	73,7
Austria	95,7	94,5	94,2	...	...
Egipto	96,4	93,2	89,7	83,2	79,3
Francia	95,3	92,8	92,8	87,1	...
Grecia	98,2	97,6	96,6	95,8	95,2
Irán[b]	87,4	82,5	79,1	75,2	70,1
Iraq	89,5	86,5	85,1	81,4	75,0
Italia	100,0	99,6	98,5	97,2	...
Jordania	92,1	91,6	90,8	88,5	84,4
Marruecos	86,0	81,8	77,0	73,1	...
Omán[a]	87,7	83,3	74,8	58,9	55,0
Portugal	97,4	94,5	88,5	...	...
Siria	97,6	96,1	92,8	87,8	81,7
Túnez	91,6	83,8	78,5	74,9	70,0
Yugoslavia	98,1	96,9	96,0	...	...

Símbolos ... no se dispone de datos

[a] 1968 [d] 1972
[b] 1969 [e] 1973
[c] 1971 [f] 1974

Fuente: Datos de la División de Estadísticas de la Unesco.

Anexo 11

Financiamiento del Banco Mundial para educación y capacitación 1963–69 y 1970–78*

Año o período	Financiamiento para educación: En millones de US$ — Banco Mundial	AIF	Total	Como porcentaje de los costos totales de los proyectos	Como porcentaje del financiamiento sectorial total	Deflactor de precios dólares constantes ejercicio de 1976
1963-69	93	153	246	357	3,0	n.a.
1970	52	28	80	59	3,7	52,2
1971	68	40	108	48	4,3	64,6
1972	133	47	180	47	6,1	72,9
1973	162	132	294	57	8,6	81,4
1974	134	19	153	54	3,5	88,3
1975	127	97	224	59	3,8	94,2
1976	245	76	321	54	5,2	100,0
1977	204	85	289	46	4,2	105,7
1978	269	83	352	53	4,0	111,2
Total	1.487	760	2.247	53	4,6	n.a.

Símbolo: n.a. "no aplicable"
*Las cifras para 1970–78 corresponden a ejercicios económicos (1 de julio al 30 de junio).

Anexo 12

Financiamiento del Banco Mundial para educación y capacitación como componente de préstamos a otros sectores

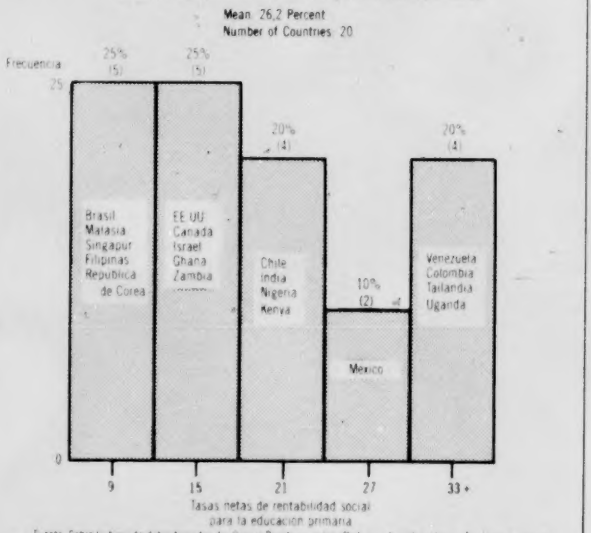
(en millones de US$)

Ejercicio	Componente de educación: En proyectos de desarrollo rural*	En proyectos de desarrollo urbano	En proyectos de agricultura y población	Capacitación relacionada con proyectos específicos	Total
1973	...	2,1	...	...	...
1974	...	1,3	...	...	...
1975	...	7,3	...	37,0	...
1976	1,5	1,8	...	67,0	70,3
1977	9,2	7,5	...	92,0	108,7
1978	16,8	3,7	45,5	99,0	165,0

... no se dispone de datos
*Financiamiento para educación únicamente. No se incluye el correspondiente a actividades de extensión.

Anexo 13

Resultados de los estudios que relacionan la escolaridad primaria y las tasas netas de rentabilidad social en paises seleccionados



Fuente: Sobre la base de datos tomados de George Psacharopoulos, *Returns to education: An International Comparison* (Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

Distribución porcentual de los gastos para educación, por niveles, 1975

Grupos de países según el PNB per cápita*	Número de países	Primario		
		Acumulado	Mediana	Amplitud
Ingresos bajos (menos de $265)	23	55,5	49,7	25,9-71,1
Ingresos medianos bajos ($265-520)	16	39,3	37,3	23,5-60,5
Ingresos intermedios ($521-1.075)	19	39,9	39,7	26,4-61,2
Ingresos medianos altos ($1.076-2.500)	7	39,9	41,3	32,0-54,9
Total, todos los países en desarrollo	65	41,1	43,3	23,5-71,1
Países de la OCDE	17	33,3	35,9	22,7-58,7

Fuente: Sobre la base de los datos compilados por la Unesco.
*Véase en el Anexo I la definición de los grupos de países.

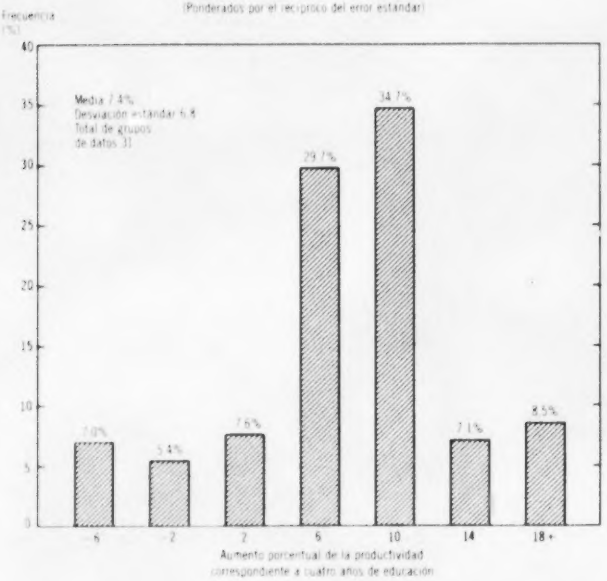
Anexo 14

Secundario			Superior		
Acumulado	Mediana	Amplitud	Acumulado	Mediana	Amplitud
29,1	32,5	19,6-58,8	15,4	16,0	1,5-32,0
38,0	34,7	8,2-59,6	22,7	26,7	3,4-54,5
23,0	30,1	7,6-49,3	37,1	21,6	7,9-56,8
27,1	28,9	14,0-35,2	32,9	27,3	14,8-46,2
27,0	30,6	7,6-59,6	31,8	21,6	1,5-56,8
34,9	38,7	21,0-58,6	31,8	24,1	9,7-41,9

Anexo 15

Resultados de los estudios que relacionan la escolaridad con la productividad agrícola

(Ponderados por el recíproco del error estándar)



Fuente: Banco Mundial, 1979.

Anexo 16

Porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas, por país y nivel, 1965 y 1975

Región* País	Primer nivel		Segundo nivel	
	1965	1975	1965	1975
AFRICA OCCIDENTAL				
Alto Volta	34	7	38	43
Benin	40	5	54	18
Camerún	61	43	73	57
Costa de Marfil	28	19		28
Chad	12	10	7	6
Gabón	53	45	43	32
Gambia		16	54	46
Guinea Ecuatorial		24		3
Liberia	25	35	48	43
Malí	8	4	10	11
Niger	6	5	5	14
Nigeria	76			41
República Centroafricana			2	
Senegal	13	12	22	
Sierra Leona		78		87
Togo	40	29	55	16
AFRICA ORIENTAL				
Botswana	4	5	10	30
Burundi	96	92	30	22
Etiopía	25	25	15	
Kenya	4	1	29	49
Lesotho	96	100	100	89
Madagascar	27	23	66	49
Malawi	77	10	5	13
Mauricio	34	28	77	6
Sudán	2	2	45	13
Swazilandia	80	80	4	
Tanzania	7	4		29
Zaire	91		57	
Zambia		24	4	2
AMERICA LATINA Y EL CARIBE				
Argentina	14	17	41	45
Barbados		9	26	21
Bolivia	26	9	26	24
Brasil	11	13	49	25
Colombia	14	15	58	38
Costa Rica	4	4	24	6
Chile	27	18	38	23
Ecuador	18	17	38	30
El Salvador	4	6	47	47

Porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas, por país y nivel, 1965 y 1975 (continuación)

Región* País	Primer nivel		Segundo nivel	
	1965	1975	1965	1975
Guatemala	19	14	54	43
Haití	26	42	43	76
Honduras	7	5	53	51
Jamaica		5		9
Méxco	9	6	29	25
Nicaragua	16	15	44	
Panamá	5	5	17	14
Paraguay	10	13	51	37
Perú	14	13	24	17
República Dominicana	7	12		
Suriname		65	57	52
Trinidad y Tabago			41	
Uruguay	18	17	17	
Venezuela	13	11	23	18
ASIA				
Bangladesh		8		9
Corea, República de	1	1	48	45
Filipinas	4	5	66	38
Indonesia	12	13		60
Singapur	40	35	3	1
Sri Lanka		6	9	
Tailandia	13	11	50	32
EUROPA, ORIENTE MEDIO Y NORTE DE AFRICA				
Arabia Saudita	6	3	4	2
Argelia	2	1	7	1
Chipre	1		11	13
Egipto	13		41	22
Irán	8	8	26	17
Iraq	2	1	24	
Jordania	28	30	13	7
Libia	3	2	7	0
Marruecos	6	5	14	8
Siria	10	5	37	6
Túnez	2	1	18	6
Turquía	1			2
Yemen, República Arabe del		1		3

Símbolo: * Los países están agrupados por región según las normas adoptadas por el Banco Mundial para los países prestatarios. La región de "Asia" comprende "Asia Oriental y el Pacífico" y "Asia Meridional".

.. no se dispone de datos

Fuente: Datos de la División de Estadísticas de la Unesco.

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1]

País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
				Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
África Occidental						
Alto Volta	I	1973	Secundaria general, capacitación de jóvenes, centros de capacitación para desarrollo rural (A.T.)	3,6		2,9
Benin	I	1975	Educación y capacitación rural básica y no formal (A.T.)	5,5		4,0
Camerun	I	1970	Secundaria general, técnica y agrícola, capacitación docente de adultos (A.T.)	14,0		10,5
	II	1972	Secundaria general y técnica, capacitación docente, técnica no formal para adultos (A.T.)	11,4		9,0
	—	1975	Crédito complementario para Camerún I			1,2
	III	1976	Secundaria técnica y agrícola, agrícola nivel postsecundario, capacitación de personal rural de salud (A.T.)	24,9	17,0	
Congo, República Popular del	I	1971	Secundaria general y capacitación de docentes técnicos, instrucción rural no formal (A.T.)	4,1		3,5
	II	1977	Capacitación docente técnica niveles primario y secundario, agrícola nivel secundario, unidades de planificación y publicaciones educacionales (A.T.)	11,4	8,0	
	—	1977	Crédito complementario para Congo I			0,5
Costa de Marfil	I	1970	Primaria, secundaria general y técnica, técnica nivel postsecundario, agrícola y capacitación docente y de adultos (A.T.)	19,1	11,0	
	II	1975	Secundaria general y técnica, capacitación docente para nivel primario, televisión educativa (A.T.)	8,7	5,0	

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	—	1975	Crédito complementario para Costa de Marfil I		2,2	
Chad	I	1969	Agrícola nivel secundario y capacitación docente (A.T.)	2,1		1,8
	II	1971	Técnica y agrícola nivel secundario	3,1		2,2
	—	1974	Crédito complementario para Chad I y II			0,9
	III	1978	Primaria en zonas rurales, capacitación docente, secundaria nivel técnico, elaboración de planes de estudio (A.T.)	9,2		8,3
Gabón	I	1968	Secundaria general y capacitación docente	3,6	1,8	
	II	1975	Secundaria técnica y comercial (A.T.)	9,0	5,0	
Gambia	I	1978	Mejoramiento de escuelas secundarias, capacitación técnica y formación profesional, capacitación de personal de salud, capacitación en gestión, centros regionales de educación (A.T.)	7,0		5,5
Guinea	I	1979	Institutos politécnicos secundarios e institutos de capacitación de instructores (A.T.)	8,9		8,0
Liberia	I	1972	Secundaria general, agrícola nivel universitario, capacitación docente (A.T.)	9,6		7,2
	II	1976	Primaria y capacitación docente para nivel primario, centro de educación de adultos, elaboración de planes de estudio, elaboración de libros de texto (A.T.)	5,4	4,0	
	III	1977	Formación profesional, capacitación de guardabosques, ciencias y tecnología, gestión educacional y de actividades de capacitación	9,5	6,3	

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
Malí	I	1973	Capacitación de docentes técnicos, secundaria general, fomento de la capacitación técnica (A.T.)	5,5		5,0
	II	1978	Capacitación agrícola, programa de alfabetización para agricultores, secundaria inferior en zonas rurales, capacitación en gestión (A.T.)	12,0		10,0
Mauritania	I	1974	Técnica nivel secundario, desarrollo comunitario, formación profesional y capacitación docente (A.T.)	4,3		3,8
Nigeria	I	1965	Secundaria general, técnica, capacitación docente y de adultos	30,0		20,0
	II	1972	Postsecundaria general, capacitación docente (A.T.)	27,8	17,3	
	III	1973	Secundaria general, capacitación docente (A.T.)	107,4	54,0	
República Centroafricana	I	1972	Secundaria general, técnica nivel postsecundario, capacitación docente	5,4		3,9
Senegal	I	1971	Secundaria general, técnica agrícola nivel secundario	2,3		2,0
	II	1975	Secundaria general y técnica, centro de capacitación rural no formal (A.T.)	21,2		15,0
	III	1979	Educación primaria (idiomas, capacitación docente, planificación e investigación), capacitación de docentes técnicos, formación profesional, centro de estudios superiores de agronomía, capacitación en gestión (A.T.)	33,1		22,0
Sierra Leona	I	1970	Secundaria general, técnica y capacitación docente (A.T.)	4,5		3,0

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	II	1976	Secundaria general y técnica, capacitación docente, universitaria (administración pública y gestión), desarrollo comunitario y centros de capacitación, unidad de planificación educacional (A.T.)	11,0		7,3
Africa Oriental						
Botswana	I	1976	Secundaria general y capacitación docente, educación y capacitación no formal de adultos (A.T.)	15,5	10,5	
Burundi	I	1977	Primaria y capacitación docente para nivel primario, elaboración de libros de texto (A.T.)	12,5		10,0
Etiopía	I	1966	Secundaria general, técnica y capacitación docente	10,7		7,2
	II	1971	Secundaria general, técnica y agrícola nivel secundario	13,4		9,5
	III	1973	Secundaria general, capacitación agrícola, facultad universitaria de ciencias, capacitación docente, centro de producción de materiales didácticos, centro de elaboración de planes de estudio (A.T.)	12,7		10,0
	IV	1975	Primaria, secundaria general y agrícola, técnica nivel postsecundario, capacitación de personal médico y de salud, desarrollo de ciencias sociales nivel universitario (A.T.)	34,7		23,0
Kenya	I	1967	Secundaria general, técnica y capacitación docente	9,7		7,0
	II	1970	Técnica nivel secundario, agrícola nivel universitario y capacitación docente y de adultos (A.T.)	9,3		6,1

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	III	1976	Capacitación docente para nivel primario, radiodifusión educativa, unidad móvil (A.T.)	18,0	10,0	
	IV	1978	Educación agrícola, primaria, capacitación rural, elaboración de planes de estudio (A.T.)	31,0		23,0
Lesotho	I	1975	Secundaria general y técnica nivel postsecundario	8,1		4,0
	II	1978	Técnica nivel secundario, secundaria general, pruebas de aptitud para oficios, capacitación docente, elaboración de planes de estudio (A.T.)	9,3		7,5
Madagascar	I	1968	Secundaria general, técnica y capacitación docente	7,2	4,8	
	II	1977	Centros regionales de educación y de capacitación docente, elaboración de materiales de aprendizaje, elaboración de libros de texto (A.T.)	19,3		14,0
Malawi	I	1967	Secundaria general y capacitación docente	7,0		6,3
	II	1976	Primaria y secundaria general, capacitación docente para nivel primario, centros de instrucción rural, estudio de preinversión (A.T.)	15,0		11,6
	III	1979	Primaria, secundaria, capacitación docente de nivel técnico, capacitación en el servicio, gestión de la educación, elaboración de planes de estudio, libros de texto (A.T.)	25,7		14,5
Mauricio	I	1975	Secundaria general para adultos, centros de capacitación agrícola e industrial	11,6	3,5	3,5

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	II	1978	Desarrollo institucional, capacitación docente para nivel primario, secundaria inferior, oficina central de capacitación, televisión y radio educativas (A.T.)	25,2	15,2	
Rwanda	I	1975	Educación primaria, elaboración de libros de texto (A.T.)	9,0		8,0
Somalia	I	1971	Secundaria general y técnica, capacitación docente y agrícola no formal (A.T.)	3,7		3,3
	II	1975	Secundaria general, centros de capacitación agrícola no formal, estudios lingüísticos académicos (A.T.)	9,3		8,0
	III	1978	Educación básica y capacitación en especialidades rurales, pruebas de aptitud para oficios, capacitación no formal, agrícola nivel secundario, salud, elaboración de planes de estudio, elaboración de materiales de aprendizaje (A.T.)	11,7		8,0
Sudán	I	1968	Secundaria general, agrícola nivel postsecundario y capacitación docente (A.T.)	15,4		8,5
	II	1975	Secundaria general y técnica, capacitación docente, centros de instrucción rural (A.T.)	18,9		10,0
Swazilandia	I	1975	Capacitación docente para nivel secundario, formación técnica y profesional nivel postsecundario, capacitación agrícola no formal, elaboración de planes de estudio (A.T.)	7,1		5,0

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

En millones de US$

País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Monto del préstamo o crédito: Banco Mundial	Monto del préstamo o crédito: AIF
	II	1978	Secundaria inferior, capacitación docente para agricultura, administración de programas	6.4	4.0	
Tanzania	I	1964	Secundaria general	6.0		4.6
	II	1969	Secundaria general y capacitación docente	7.2		5.0
	III	1971	Capacitación rural no formal y agrícola nivel postsecundario (A.T.)	4.7		3.3
	IV	1973	Primaria, secundaria general, facultad universitaria de medicina, secundaria técnica (A.T.)	14.6		10.3
	V	1976	Secundaria general, programa de capacitación de técnicos en administración de poblados, estudios (A.T.)	15.0		11.0
	VI	1979	Técnica secundaria, formación profesional y centros de capacitación de instructores, capacitación en contabilidad y gestión	16.0		12.0
Uganda	I	1967	Secundaria general	14.3		10.0
	II	1971	Secundaria general y técnica, agrícola nivel postsecundario y no formal, capacitación de personal médico y de salud (A.T.)	10.4		7.3
Zaire	I	1972	Técnica nivel secundario, capacitación docente para nivel primario y técnico (A.T.)	11.8		6.5
	II	1976	Técnica y agrícola nivel secundario, agrícola nivel postsecundario, capacitación docente para nivel primario rural, estudios de preinversión y gestión (A.T.)	48.5		21.0

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79 (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
Zambia	I	1969	Secundaria general y técnica y capacitación docente	36.2	17.4	
	II	1970	Técnica nivel universitario y capacitación docente	7.4	5.3	
	III	1973	Paramédica, centros de capacitación de personal de salud, facultad universitaria de agronomía, centros de capacitación de agricultores, capacitación docente, secundaria general, centros de servicios educacionales (A.T.)	40.1	33.0	
	IV	1977	Comercial nivel postsecundario, agrícola no formal y centros de capacitación de agricultores, institutos de capacitación en oficios y agricultura, centro de servicios educacionales, estudios especiales (A.T.)	21.1	13.3	
América Latina y el Caribe						
Barbados	I	1979	Escuelas primarias y secundarias, capacitación docente para niveles primario y secundario, capacitación industrial (en la fábrica) (A.T.)	14.5	9.0	
Bolivia	I	1977	Educación básica y formación profesional	21.3	15.0	
Brasil	I	1971	Técnica y agrícola nivel secundario, técnica nivel postsecundario (A.T.)	21.0	8.4	
	II	1975	Básica y secundaria general, capacitación docente (A.T.)	58.7	23.5	
	III	1977	Formación profesional	92.5	32.0	
Colombia	I	1969	Secundaria general	15.2	7.6	
	II	1970	Secundaria general (A.T.)	13.0	6.5	

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	III	1974	Agrícola nivel primario, secundaria general, técnica nivel postsecundario y capacitación docente, centro de desarrollo rural	33.5	21.2	
Costa Rica	I	1973	Secundaria general, capacitación de adultos (A.T.)	9.4	6.2	
Chile	I	1966	Capacitación de adultos	3.8	2.8	
	II	1970	Capacitación industrial y agrícola de adultos	3.0	1.5	
	III	1970	Agrícola nivel secundario y capacitación docente (A.T.)	14.0	7.0	
Ecuador	I	1968	Secundaria general, agrícola y técnica y capacitación docente (A.T.)	10.2		5.1
	II	1975	Centros de formación profesional no formal	7.9	4.0	
El Salvador	I	1969	Secundaria general, técnica y agrícola nivel postsecundario (A.T.)	8.4	4.9	
	II	1974	Educación primaria y básica, centro de capacitación de jóvenes (A.T.)	24.2	17.0	
	III	1978	Capacitación agrícola, capacitación industrial, capacitación en gestión (A.T.)	12.7	9.0	
	IV	1979	Educación básica en zonas rurales, capacitación docente en el servicio, libros de texto y materiales didácticos, postsecundaria tecnológica, gestión, elaboración de planes de estudio (A.T.)	33.6	23.5	
Guatemala	I	1969	Secundaria general, agrícola nivel postsecundario y capacitación docente	12.6	6.3	
	II	1976	Secundaria general y capacitación docente en agricultura (A.T.)	22.1	14.5	

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
Guyana	I	1969	Secundaria general y capacitación docente (A.T.)	10.0	2.9	2.9
	II	1975	Secundaria general, capacitación técnica y agrícola nivel postsecundario y centros rurales de capacitación agrícola y de personal de salud	18.9	8.0	4.0
Haití	I	1976	Educación primaria y básica, capacitación docente para nivel primario (A.T.)	6.5		5.5
	II	1978	Primaria, capacitación agrícola, desarrollo comunitario rural, formación profesional nivel secundario, educación agrícola, capacitación docente, radiodifusión educativa	12.7		10.0
Honduras	I	1974	Centros de formación profesional y agrícola, capacitación docente (A.T.)	8.7	3.0	3.0
	II	1978	Primaria rural, agrícola nivel postsecundario y silvicultura (A.T.)	7.6		5.0
Jamaica	I	1967	Secundaria general, agrícola nivel postsecundario, técnica, capacitación docente y de adultos (A.T.)	19.4	9.5	
	II	1971	Secundaria general, capacitación docente, formación profesional, televisión educativa (A.T.)	28.2	13.5	
Nicaragua	I	1968	Secundaria general y capacitación docente	8.0	4.0	
	II	1976	Educación primaria, secundaria general y agrícola, centros comunitarios rurales y de capacitación agrícola (A.T.)	19.9	11.0	
Paraguay	I	1973	Secundaria general, técnica nivel postsecundario (A.T.)	7.3		5.1

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	II	1976	Formación profesional no formal, unidades móviles de capacitación (A.T.)	5.7	4.0	
	III	1977	Educación primaria y centros de apendizaje comunitario en zonas rurales, capacitación docente para nivel primario, secundaria general y multilateral, elaboración de libros de texto y mapas escolares (A.T.)	17.4	8.0	4.0
Perú	I	1974	Secundaria general (A.T.)	40.0	24.0	
República Dominicana	I	1971	Secundaria general y capacitación docente (A.T.)	8.2		4.0
	II	1975	Primaria y básica, secundaria general, formación profesional no formal y centros de capacitación agrícola (A.T.)	13.5	8.0	
Trinidad y Tabago	I	1969	Secundaria general y capacitación docente	18.8	9.4	
	II	1973	Secundaria general y capacitación docente (A.T.)	19.7	9.3	
	III	1979	Primaria, secundaria, centro de elaboración de planes de estudio, centro de desarrollo docente (A.T.)	54.6	20.0	
Uruguay	I	1978	Formación profesional, capacitación con unidades móviles, capacitación en la fábrica, desarrollo tecnológico (A.T.)	16.8	9.7	
Asia						
Bangladesh	I*	1973	Técnica y agrícola niveles universitario y postsecundario, capacitación docente (A.T.)	36.4		21.0
	II	1976	Extensión agrícola y capacitación en cooperativas de crédito (A.T.)	16.5		12.0
	III	1979	Centros de capacitación técnica, capacitación en la fábrica (A.T.)	32.4		25.0

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
Corea, República de	I	1969	Técnica y agrícola, niveles secundario y postsecundario (A.T.)	26.8		14.8
	II	1973	Ingeniería y facultades universitarias de educación, capacitación docente, agrícola y técnica nivel secundario (A.T.)	70.2	23.0	20.0
	III	1975	Técnica nivel secundario, técnica y agrícola nivel postsecundario, universidad técnica e instituciones de formación profesional	39.1	22.5	
	IV	1978	Formación profesional, capacitación de instructores (A.T.)	56.0	23.0	
China	I	1970	Técnica y agrícola, niveles secundario y postsecundario, capacitación docente (A.T.)	15.0	9.0	
Filipinas	I	1965	Agrícola nivel universitario	11.7	6.0	
	II	1973	Agrícola nivel universitario, escuelas secundarias agrícolas, instituciones de formación profesional y técnica, centros de desarrollo (A.T.)	17.7		12.7
	III	1976	Elaboración y distribución de libros de texto, capacitación docente, elaboración de planes de estudio, estudio de medios de comunicación (A.T.)	51.6	25.0	
	IV	1977	Universidad de Filipinas (Facultad de Silvicultura, Medicina Veterinaria y Departamento de Zootecnia), agrícola nivel postsecundario, centros de capacitación para desarrollo rural (A.T.)	45.3	25.0	

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	V	1978	Radiodifusión educativa nivel primario, capacitación docente en el servicio	3.9	2.0	
India	I	1973	Agrícola nivel universitario, centro de computación, elaboración de planes de estudio (A.T.)	19.4		12.0
Indonesia	I	1971	Técnica nivel secundario (A.T.)	7.6		4.6
	II	1972	Agrícola nivel secundario, capacitación de adultos (A.T.)	12.3		6.3
	III	1973	Capacitación docente, materiales didácticos, elaboración de planes de estudio (A.T.)	39.2		13.5
	IV	1976	Técnica niveles secundario y universitario, profesional no formal y centros de capacitación en especialidades (A.T.)	64.2	37.0	
	V	1977	Capacitación docente	42.8	19.0	
	VI	1978	Educación no formal, elaboración de materiales, capacitación del personal en el servicio (A.T.)	33.1	15.0	
	VII	1979	Institutos politécnicos, capacitación de técnicos, capacitación en contabilidad, planificación y administración (A.T.)	104.0		49.0
	VIII	1979	Agrícola nivel secundario, capacitación en el servicio (A.T.)	71.0	42.0	
Malasia	I	1969	Secundaria general, técnica, agrícola y capacitación docente	16.4	8.8	
	II	1972	Técnica nivel secundario, universitaria (ciencias), televisión educativa	28.4	15.5	

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	III	1974	Secundaria general, postsecundaria general y técnica, capacitación docente	41,4	19,0	
	IV	1977	Primaria y capacitación docente para nivel primario; secundaria industrial; centros no formales de servicios comunitarios; planificación de mapas escolares (A.T.)	124,6	35,0	
	V	1979	Escuelas secundarias inferiores y capacitación de personal pertinente, capacitación de personal de la administración pública, planificación de largo alcance de necesidades ocupacionales (A.T.)	121,1	38,0	
Nepal	I	1978	Técnica niveles secundario y superior	7,8		5,7
Pakistán	I*	1964	Agrícola nivel universitario, técnica nivel postsecundario y capacitación docente (A.T.)	9,0		4,5
	II	1964	Agrícola nivel universitario, técnica nivel postsecundario y capacitación docente (A.T.)	17,0		8,5
	III*	1966	Agrícola nivel universitario y técnica nivel postsecundario (A.T.)	21,7		13,0
	IV	1970	Técnica nivel universitario (A.T.)	12,8		8,0
(Nuevo)	III	1977	Capacitación docente para nivel primario, capacitación rural y agrícola nivel postsecundario, agrícola nivel universitario, alfabetización funcional de adultos (A.T.)	27,3		15,0
	V	1979	Educación primaria, centro de capacitación docente, capacitación docente en el servicio, supervisión, materiales didácticos y planes de estudio	17,2		10,0

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	En millones de US$		
				Costo total del proyecto	Monto del préstamo o crédito	
					Banco Mundial	AIF
Papua Nueva Guinea	I	1977	Técnica nivel secundario, formación profesional rural y capacitación docente, agrícola nivel postsecundario y ciencias de la salud, capacitación docente para nivel primario (A.T.)	7,4		4,0
Singapur	I	1972	Técnica nivel universitario (A.T.)	20,0	9,5	
	II	1974	Facultad universitaria de derecho, artes y ciencias (A.T.)	42,0	19,5	
Tailandia	I	1967	Secundaria técnica y agrícola (A.T.)	21,0	6,0	
	II	1972	Agrícola nivel universitario (A.T.)	28,3	15,4	
	III	1973	Secundaria general, universitaria, capacitación docente (A.T.)	39,0		19,5
	IV	1976	Secundaria general, educación y capacitación de adultos (A.T.)	78,4	31,0	
	V	1979	Centro de formación profesional, secundaria diversificada, radiodifusión educativa, capacitación en el servicio de personal de la administración pública, planificación de mapas escolares (A.T.)	70,3		35,0
Europa, Oriente Medio y Norte de Africa						
Afganistán	I	1965	Técnica y agrícola nivel secundario y capacitación docente (A.T.)	4,7		3,5
	II	1977	Agrícola nivel secundario, estudio de preinversión para capacitación docente, niveles primario y secundario, y para el centro nacional de materiales y servicios	11,5		6,0
	III	1979	Institutos de capacitación docente (A.T.)	32,0		21,0

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

En millones de US$

País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Monto del préstamo o crédito	
					Banco Mundial	AIF
Argelia	I	1973	Técnica y agrícola niveles postsecundario y universitario (A.T.)	10.2	6.0	
	II	1976	Técnica nivel postsecundario, estudios de preinversión (A.T.)	78.0	47.0	
	III	1977	Secundaria nivel técnico y formación profesional, preparación de mapas escolares (A.T.)	111.9	48.5	
	IV	1978	Capacitación de técnicos, formación profesional y capacitación de instructores técnicos, capacitación de docentes técnicos	150.5	90.0	
Egipto	I	1977	Centros de formación profesional y de capacitación de instructores de oficios, secundaria polivalente, escuelas de capacitación de técnicos, capacitación de docentes técnicos (A.T.)	54.2		25.0
	II	1979	Escuelas diversificadas niveles preparatorio y secundario, agrícola nivel secundario, capacitación de técnicos, capacitación de docentes primarios y técnicos, centros de formación profesional (industrial y oficios de la construcción), capacitación en gestión, instrucción en cuestiones de población (A.T.)	85.2		40.0
España	I	1970	Primaria, secundaria general y capacitación docente (A.T.)	24.0	12.0	
	II	1972	Secundaria general, capacitación de docentes técnicos, técnica nivel universitario (A.T.)	152.5	50.0	

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
Grecia	I	1971	Técnica nivel postsecundario (A.T.)	24.0	13.8	
	II	1973	Ingeniería y ciencias nivel universitario, capacitación docente, técnica y agrícola nivel secundario, formación profesional (A.T.)	43.9	23.5	
	III	1975	Secundaria general, técnica nivel postsecundario, capacitación no formal de adultos (A.T.)	105.6	45.0	
	IV	1978	Secundaria general, capacitación docente, capacitación técnica y formación profesional niveles secundario y postsecundario (A.T.)	123.5	60.0	
Irán	I	1971	Primaria, secundaria general, técnica y agrícola, capacitación docente, universitaria (educación) (A.T.)[a]	41.7	19.0	
Iraq	I	1972	Secundaria general y técnica, técnica nivel postsecundario, agrícola no formal para adultos y capacitación técnica, televisión educativa	19.9	12.9	
Irlanda	I	1972	Secundaria general y agrícola, técnica nivel postsecundario (A.T.)	33.0	13.0	
	II	1974	Secundaria general, técnica nivel postsecundario, agrícola nivel universitario, capacitación docente (A.T.)	62.8	25.0	
Jordania	I	1972	Secundaria general y agrícola, técnica nivel postsecundario, capacitación docente (A.T.)	9.8		5.4
	II	1975	Secundaria general y formación profesional, técnica nivel postsecundario, centro de desarrollo rural	17.5		6.0

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

En millones de US$

País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Monto del préstamo o crédito: Banco Mundial	Monto del préstamo o crédito: AIF
Líbano	I	1973	Básica y secundaria general, capacitación docente (A.T.)	15,9	6,6	
Marruecos	I	1966	Secundaria general, técnica y agrícola	16,2		11,0
	II	1972	Secundaria general y técnica, capacitación docente en agricultura, agrícola nivel universitario, capacitación técnica no formal para adultos (A.T.)	13,5		8,5
	III	1976	Primaria, secundaria general, técnica y capacitación docente, técnica nivel postsecundario, capacitación e instrucción en salud, desarrollo rural y centros de capacitación en hostelería (A.T.)	59,5	25,0	
	IV	1979	Educación técnica niveles secundario y postsecundario, capacitación de docentes técnicos (A.T.)	216,6	113,0	
Omán	I	1974	Capacitación docente, agrícola nivel secundario, capacitación de jóvenes (A.T.)	11,1	5,7	
Portugal	I	1978	Capacitación de técnicos nivel postsecundario, formación profesional nivel preaprendizaje, capacitación docente, capacitación en gestión	47,9	21,0	
Siria	I	1978	Capacitación docente para nivel primario e intermedio, técnica nivel intermedio, formación profesional (A.T.)	40,3	20,0	
Túnez	I	1963	Secundaria general, técnica y capacitación docente	9,2		5,0
	II	1967	Secundaria general y agrícola	19,8		13,0

Anexo 17

Proyectos de educación del Banco Mundial y la AIF, 1963–79[1] (continuación)

				En millones de US$		
					Monto del préstamo o crédito	
País	Proyecto	Ejercicio	Objetivo principal	Costo total del proyecto	Banco Mundial	AIF
	III	1976	Educación primaria y capacitación docente, formación preprofesional, capacitación no formal nivel posprimario (A.T.)	27.6	8.9	
Turquía	I	1971	Técnica niveles secundario y postsecundario, capacitación de docentes técnicos, administración no formal y capacitación técnica de adultos, producción de equipo científico, medios de comunicación (A.T.)	17.9	13.5	
Yemen, República Arabe del	I	1974	Secundaria general y agrícola básica no formal, capacitación docente (A.T.)	17.0		11.0
	II	1976	Capacitación docente para nivel primario, educación y capacitación de adultos, elaboración de materiales de aprendizaje, centros de formación profesional (A.T.)	11.9		8.0
	III	1979	Agricultura y ganadería nivel secundario, institutos de administración pública (A.T.)	21.4		10.0
Yemen, República Democrática Popular del	I	1975	Secundaria general, técnica y agrícola, centros de desarrollo comunitario, capacitación docente (A.T.)	6.0		5.4
	II	1979	Formación profesional (industrial, agrícola y comercial) (A.T.)	4.4		4.0

[1] Los préstamos de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), afiliada del Banco que otorga préstamos en condiciones concesionarias, se denominan "créditos". Normalmente, los créditos de la AIF se conceden a los países en desarrollo muy pobres por un período de 50 años, con diez años de gracia antes del comienzo de la amortización del principal. Los créditos no devengan intereses, salvo una comisión por servicios de 0.75% al año para sufragar los costos administrativos.

[2] Bangladesh I reemplazó a Pakistán I y II.

(A.T.) significa "asistencia técnica".

Bibliografía

Avalos, Beatrice, y Wadi Haddad. *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of Results* (Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Research Review and Advisory Group, 1979).

Benor, Daniel, y James Q. Harrison. *Extensión agrícola. Sistema de capacitación y visitas.* Washington, D.C.: Banco Mundial, marzo de 1977.

Bowman, Mary Jean, y C. Arnold Anderson. *"The Participation of Women in Education in the Third World."* Informe preparado para la Fundación Ford, octubre de 1978. Inédito.

Carnoy, Martin, y Henry Levin. *The Limits of Educational Reform* (Nueva York: David McKay Company, 1976.)

Cochrane, Susan Hill. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* World Bank Staff Occasional Paper No. 26 (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1979).

Comber, L. C., y John P. Keeves. *Science Education in Nineteen Countries* International Studies in Evaluation I (Estocolmo: Almqvist y Wiksell, 1973).

Coombs, Philip H., y Manzoor Ahmed. *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal.* Madrid: Publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos, 1975.

——— con R. C. Prosser y Manzoor Ahmed. *New Paths to Learning for Rural Children and Youth* (Nueva York: International Council for Educational Development, 1973).

Engle, Patricia Lee. *The Use of the Vernacular Languages in Education: Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups.* (Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics, 1975.)

El Salvador, República de. Oficina de Planeamiento y Organización, Ministerio de Educación. Análisis Sectorial de la Educación. Documento de trabajo. San Salvador, 1977.

Farrell, Joseph P., y Ernesto Schiefelbein. "Expanding the Scope of Educational Planning: The Experience of Chile," *Interchange*, 5(2):18-30 (1974).

Faure, Edgar et al. *Aprender a ser: la educación del futuro.* (Madrid: Alianza/Unesco, 1973).

Glass, Gene V, y Mary Lee Smith. *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class-Size and Achievement* (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1978).

Gorman, T. P. (editor). *Language and Literacy: Current Issues and Research* (Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods, 1977).

Gould, William T. S. *Guidelines for School Location Planning.* Staff Working Paper No. 308 (Washington: Banco Mundial, 1978).

Haddad, Wadi. *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices.* Staff Working Paper No. 319 (Washington: Banco Mundial, 1979).

——— *Educational Effects of Class Size*. Staff Working Paper No. 280 (Washington: Banco Mundial, 1978).

Havelock, R. G., y A. M. Huberman. *Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries* (Paris: Unesco, 1977).

Heyneman, Stephen P., Joseph P. Farrell, y Manuel A. Sepulveda-Stuardo. *Textbooks and Achievement: What We Know*. (Staff Working Paper No. 298 (Washington: Banco Mundial, 1978).

Hultin, Mats, y Jean-Pierre Jallade. *Costing and Financing Education in LDCs: Current Issues*. Staff Working Paper No. 216 (Washington: Banco Mundial, 1975).

Husen, Torsten (editor). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries* (Estocolmo: Almqvist y Wiksell, 1967).

———, Lawrence J. Saha, y Richard Noonan. *Teacher Training and Student Achievement in Less Developed Countries*. Staff Working Paper No. 310 (Washington: Banco Mundial, 1978).

Oficina Internacional del Trabajo. *Empleo, crecimiento y necesidades esenciales: Problema mundial*. (Ginebra: OIT, 1976).

———. *Meeting Basic Needs: Strategies for Eradicating Mass Poverty and Unemployment* (Ginebra: OIT, 1977).

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. *Education Research Priorities: A Collective View* (Ottawa: IDRC, 1976).

Jamison, Dean T., y Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development* (Beverly Hills, California y Londres: Sage Publications, 1978).

Kifer, Edward. "A Cross-Cultural Study of the Impact of Home Environment Variables on Academic Achievement and Affective Traits." Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York, abril de 1977.

Lockheed, Marlaine E., Dean T. Jamison, y Lawrence J. Lau. "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey", *Economic Development and Cultural Change*, de próxima aparición en 1980.

Phillips, H. M., *Educational Cooperation between Developed and Developing Countries* (New York: The Rockefeller Foundation, 1977).

Psacharopoulos, George. *Returns to Education: An International Comparison* (Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 1973).

———. "Rates of Return to Investment in Education Around the World", *Comparative Education Review*. 16:54–67 (1972).

Purves, Alan. *Literature Education in Ten Countries*. International Studies in Evaluation II (Estocolmo: Almqvist y Wiksell, 1973).

Research Review and Advisory Group. *Summary Reviews: Malnutrition and Later Development* (Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1978).

Schiefelbein, Ernesto y John Simmons. *The Determinants of School Achievement: A Review of the Research for Developing Countries* (Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Research Review and Advisory Group, 1978).

Selowsky, Marcelo. "A Note on Preschool-Age Investment in Human Capital in Developing Countries," *Economic Development and Cultural Change*, 24:707–720 (1976).

——— . *The Economic Dimensions of Malnutrition in Young Children*. Staff Working Paper No. 294 (Washington: Banco Mundial, 1978).

Simmons, John y Leigh Alexander. "The Determinants of School Achievement in Developing Countries" A Review of Research", *Economic Development and Cultural Change*, 26:341–58 (1978).

Smilansky, M. *Priorities in Education: Preschool Evidence and Conclusions*. Staff Working Paper No. 323 (Washington: Banco Mundial, 1979).

Spain, Peter L., Dean T. Jamison, y Emile G. McAnany. *Radio for Education and Development: Case Studies*. Staff Working Paper No. 266 (Washington: Banco Mundial, 1977).

Thorndike, Robert. *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*. International Studies in Evaluation III (Estocolmo: Almqvist and Wiksell, 1973).

Unesco. *Resumen Estadistico de la Educación en el Mundo, 1960–1975* (Paris: Unesco 1977).

——— . *Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas, regionales y mundiales, 1960–2000*. (Paris, Unesco, 1977).

——— . *Education in Africa in the Light of the Lagos Conference (1976)*. Estudios y documentos de educación, No. 25 (Paris: Unesco, 1977).

——— . *Statistical Yearbook 1970* (Paris: Unesco, 1971).

——— . *Statistical Yearbook 1972* (Paris: Unesco, 1973).

——— . *Statistical Yearbook 1975* (Paris: Unesco, 1976).

——— . *Statistical Yearbook 1976* (Paris: Unesco, 1977).

——— . *Statistical Yearbook 1977* (Paris: Unesco, 1978).

——— . *Wastage in Primary Education: A Statistical Study of Trends and Patterns in Repetition and Dropout* (Paris: Unesco, 1979).

Ward, F. Champion (editor). *Education and Development Reconsidered: The Bellagio Conference Papers* (Nueva York: Praeger Publishers, 1974).

Woodhall, Maureen. *Education, Work and Employment: A Summary Review*. Informe preparado para el Research Review and Advisory Group (Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo 1979).

Banco Mundial. *Informe del Grupo de Asesores Externos en Cuestiones de Educación* (Washington: Banco Mundial, 1978).

——— . *Atlas del Banco Mundial*, (Washington: Banco Mundial, 1977).

Zymelman, Manuel. *Patterns of Educational Expenditures*. Staff Working Paper No. 246 (Washington: Banco Mundial, 1976).

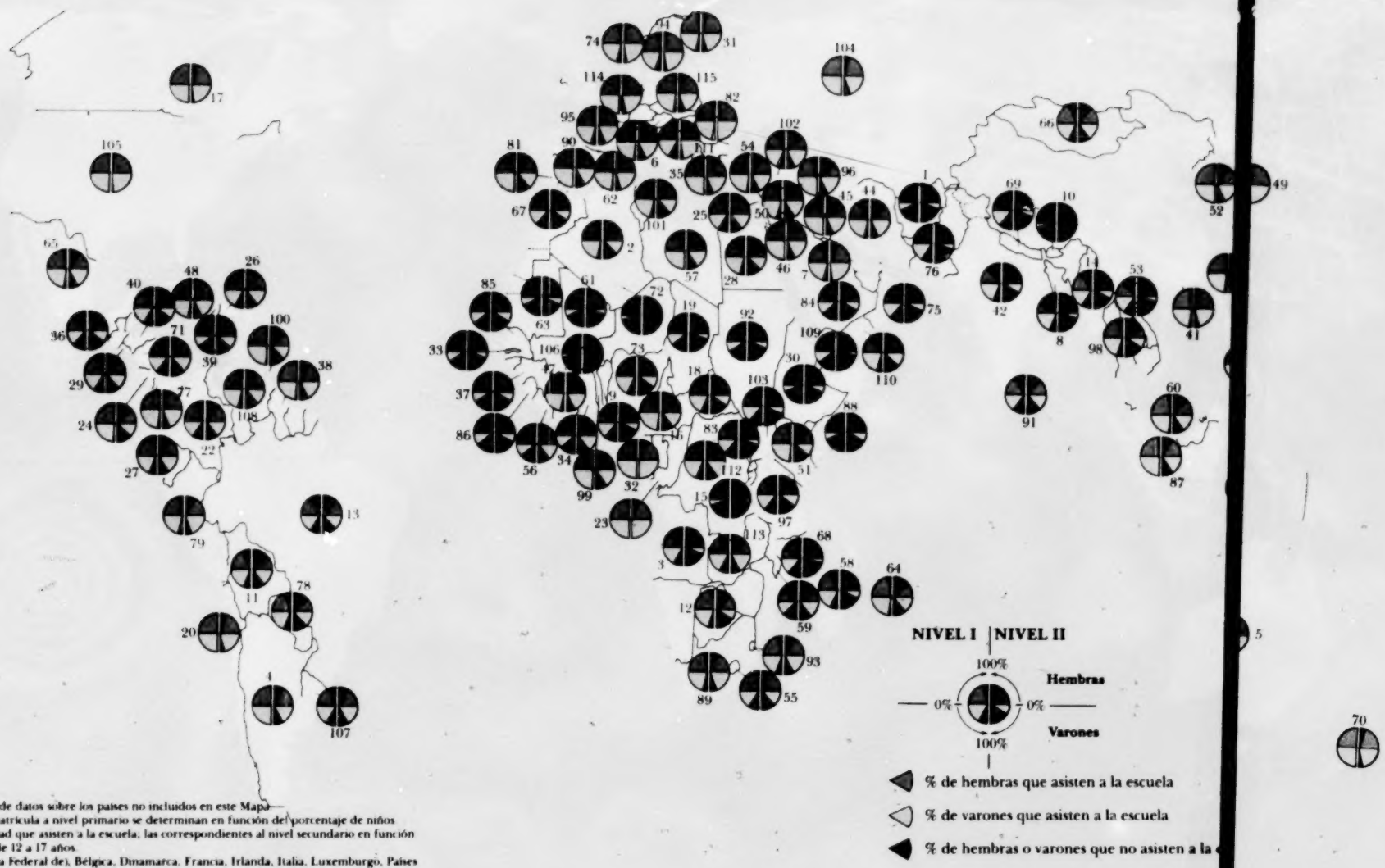
——— . *Programas de formación profesional, su evaluación económica*. (Madrid: Publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos, 1978).

Créditos

Portada: Acuarela con niños jugando frenta a su escuela en una zona rural del Ecuador.

1. Programa Mundial de Alimentos, por R. Null
2. Ray Witlin
3. James Pickerell
4. Christine y Bill Graham
5. Tomas Sennet
6. Edwin G. Huffman
7. Ray Witlin
8. UNICEF
9. UNICEF, por Abigail Heyman
10. Yukata Nagata
11. FAO, por R. Coral

Desplegable: Mapa preparado en el Banco Mundial por Hans Stolle.



ota. No se dispone de datos sobre los países no incluidos en este Mapa.
Las tasas netas de matrícula a nivel primario se determinan en función del porcentaje de niños de 6 a 11 años de edad que asisten a la escuela; las correspondientes al nivel secundario en función del grupo de edad de 12 a 17 años.
Alemania (República Federal de), Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido.
Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Polonia y República Democrática Alemana.
Los datos corresponden a 1975.

uente: Datos de la Oficina de Estadística de la Unesco. Véase también el Anexo 6.

ste mapa ha sido elaborado por el personal del Banco Mundial exclusivamente para omodidad de los lectores del informe al que va adjunto. Los nombres que se emplean las fronteras que se muestran en el mapa no suponen juicio alguno por parte del anco Mundial y sus instituciones afiliadas respecto de la situación jurídica de ningún rritorio, como tampoco sanción o aceptación de tales fronteras.

Tasas netas de matrícula en los niveles ario y secundario en el mundo, 19

Número de referencia	País
1	Afghanistán
2	Argelia
3	Angola*
4	Argentina
5	Australia*
6	Austria*
7	Bahrein
8	Bangladesh
9	Benin
10	Bhutan*
11	Bolivia
12	Botswana
13	Brasil
14	Birmania*
15	Burundi
16	Camerún
17	Canadá*
18	República Centroafricana
19	Chad
20	Chile
21	China*
22	República de Colombia
23	Congo, República Popular del
24	Costa Rica
25	Chipre*
26	República Dominicana
27	Ecuador
28	Egipto
29	El Salvador
30	Etiopía
31	Finlandia*
32	Gabón
33	Gambia
34	Ghana
35	Grecia*
36	Guatemala
37	Guinea
38	Guyana
39	Haití
40	Honduras
41	Hong Kong*
42	India
43	Indonesia
44	Irán
45	Iraq
46	Israel
47	Costa de Marfil
48	Jamaica
49	Japón*
50	Jordania
51	Kenya
52	Corea, República de
53	República Democrática Popular Lao*
54	Líbano*
55	Lesotho
56	Liberia
57	Libia*
58	Madagascar
59	Malawi
60	Malasia
61	Malí
62	Malta*
63	Mauritania
64	Mauricio
65	México
66	Mongolia*
67	Marruecos
68	Mozambique*
69	Nepal
70	Nueva Zelandia*
71	Nicaragua
72	Niger*
73	Nigeria
74	Noruega*
75	Omán
76	Pakistán
77	Panamá
78	Paraguay
79	Perú
80	Filipinas
81	Portugal*
82	Rumania*
83	Rwanda
84	Arabia Saudita*
85	Senegal
86	Sierra Leona
87	Singapur
88	Somalia
89	Sudáfrica*
90	España*
91	Sri Lanka*
92	Sudán
93	Swazilandia
94	Suecia*
95	Suiza*
96	Siria
97	Tanzanía
98	Tailandia
99	Togo*
100	Trinidad y Tabago
101	Túnez
102	Turquía
103	Uganda
104	URSS
105	Estados Unidos*
106	Alto Volta
107	Uruguay
108	Venezuela
109	Yemen, República Arabe del
110	Yemen, República Democrática Popular del
111	Yugoslavia*
112	Zaire
113	Zambia
114	Comunidad Económica Europea[2]*
115	Europa Oriental[3]*

Oficinas del Banco Mundial

Sede: 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.
Oficinas de Nueva York:
c/o United Nations, Room 2435, Secretariat Building,
New York, N.Y. 10017, U.S.A.
120 Broadway (15th Floor),
New York, N.Y. 10005, U.S.A.

Oficina de Europa: Banque Mondiale, 66, avenue d'Iéna, 75116 Paris, France

Oficina de Londres: World Bank, New Zealand House (15th Floor), Haymarket, London, SW1 Y4TE, England

Oficina de Tokio: World Bank, Kokusai Building, 1-1, Marunouchi 3-chome, Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan

Oficina de Ginebra: Représentant de la Banque mondiale auprès des Organisations des Nations Unies, Banque mondiale, s/c OMPI, B.P. 18, 34 Chemin des Colombettes, 1211 Genève 20, Suisse

Africa Occidental: Mission régionale de la Banque mondiale en Afrique de l'Ouest, Immeuble Shell, 64, Avenue Lamblin, Abidjan, Côte d'Ivoire; *dirección postal*—B.P. 1850

Africa Oriental: World Bank Regional Mission in Eastern Africa, Extelcoms House, Haile Selassie Avenue, Nairobi, Kenya; *dirección postal*—P.O. Box 30577

Tailandia: World Bank Regional Mission, in Thailand, Udom Vidhya Building, 956 Rama IV Road, Sala Daeng, Bangkok 5, Thailand

Afganistán: World Bank Resident Mission, P.O. Box 211, Kabul, Afghanistan

Alto Volta: Mission résidente de la Banque mondiale, avenue Monseigneur Thévenoud, Ouagadougou, Haute-Volta; *dirección postal*—B.P. 622

Arabia Saudita: World Bank Resident Mission, Riyadh, Saudi Arabia; *dirección postal*—P.O. Box 5900

Bangladesh: World Bank Resident Mission, 222 New Eskaton Road, Dacca, Bangladesh; *dirección postal*—G.P.O. Box 97

Bolivia: Misión Residente del Banco Mundial, Edificio Banco Nacional de Bolivia, 4° piso, Avenida Camacho esq. Calle Colón, La Paz, Bolivia; *dirección postal*—Casilla 8692

Camerún: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble Concorde, angle Avenue El Hadj Ahmadou Ahidjo et Avenue J.F. Kennedy, Yaoundé, Cameroun. *dirección postal*—B.P. 1128

Colombia: Misión Residente del Banco Mundial, Edificio Aseguradora del Valle, Carrera 10, No. 24-55, Piso 17, Bogotá, D.E., Colombia; *dirección postal*—Banco Mundial, Apartado Aéreo 10229

Etiopía: World Bank Resident Mission, I.B.T.E. New Telecommunications Building (First Floor), Churchill Road, Addis Ababa, Ethiopia; *dirección postal*—IBRD Mission, P.O. Box 5515

Ghana: World Bank Resident Mission, c/o Royal Guardian Exchange Assurance Building, Head Office, High Street, Accra, Ghana; *dirección postal*—P.O. Box M27

India: World Bank Resident Mission, New Delhi, India; *dirección postal*—P.O. Box 416

Indonesia: World Bank Resident Staff, Arthakola Building (8th Floor), 2 Jalan Jendral Sudirman, Jakarta, Indonesia; *dirección postal*—P.O. Box 324/JKT

Kenya: World Bank Resident Mission, Extelcoms House, Haile Salassie Avenue, Nairobi, Kenya; *dirección postal*—P.O. Box 30577

Malí: Mission résidente de la Banque mondiale, Quartier du Pont, rue Square Lumumba, Bamako, Mali; *dirección postal*—B.P. 1864

Nepal: World Bank (IBRD) Resident Mission, R.N.A.C. Building (First Floor), Kathmandu, Nepal; *dirección postal*—P.O. Box 798

Nigeria: World Bank Resident Mission, 30 Macarthy Street, Lagos, Nigeria; *dirección postal*—P.O. Box 127

Pakistán: World Bank Resident Mission, Islamabad, Pakistan; *dirección postal*—P.O. Box 1025

Senegal: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble S.D.I.H., 3, place de l'Indépendance, Dakar, Senegal; *dirección postal*—B.P. 3296

Somalia: World Bank Resident Mission, c/o Somali Commercial & Savings Bank Building (4th Floor), Mogadishu, Somalia; *dirección postal*—P.O. Box 1825

Sri Lanka: World Bank Resident Mission, People's Bank Head Office (10th Floor), Colombo 2, Sri Lanka; *dirección postal*—P.O. Box 1761

Sudán: World Bank Resident Mission, 28 Block 2H, Baladia Street, Khartoum, Sudan; *dirección postal*—P.O. Box 2211

Tanzanía: World Bank Resident Mission, N.I.C. Building (7th Floor, B), Dar es Salaam, Tanzania; *dirección postal*—P.O. Box 2054

Zaire: Mission résidente de la Banque mondiale, Immeuble UZB, Avenue des Aviateurs, Kinshasa 1, République du Zaire; *dirección postal*—B.P. 14816

Zambia: World Bank Resident Mission, Kulima Tower (13th floor), Katunjila Road, Lusaka, Zambia; *dirección postal*—P.O. Box 4410

BANCO MUNDIAL
Sede:
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433, U.S.A.
Teléfono: (202) 477-1234
Dirección cablegráfica: INTBAFRAD
WASHINGTONDC

Oficina de Europa:
66, avenue d'Iéna
75116 Paris, France

Oficina de Tokio:
Kokusai Building
1-1, Marunouchi 3-chome
Chiyoda-ku, Tokyo 100, Japan

167